

**ВСЕРОССИЙСКОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 3 (II) 2011

Выходит 2 раза в год

**Москва
2011**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2011. – № 3 (II). – 144 с.
ISSN 2223 -688

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Арзуманов Юрий Леонидович, Абушкин Борис Михайлович,
Бавро Николай Игоревич, Бершедова Людмила Ивановна,
Гостев Александр Николаевич, Дубровина Ирина Владимировна,
Рыжов Борис Николаевич (зам. гл. редактора),
Тюков Анатолий Александрович

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Визель Татьяна Григорьевна (Москва), Волкова Елена Николаевна (Нижний Новгород),
Георгиева Росица (София, Болгария), Дмитриев Анатолий Васильевич (Москва),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Леньков Сергей Леонидович (Тверь),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург),
Сальницкий Вячеслав Петрович (Москва), Собкин Владимир Самуилович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.
Подписной индекс издания: 83333

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Зав. редакцией Чибискова О. В.

Директор Интернет-версии журнала Белоусов А. С.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел. +7 495 612 6716

E-mail: info@systempsychology.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций

Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.

<http://www.systempsychology.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Рыжов Б. Н. Системные основания психологии (<i>продолжение, начало — в №№ 1–2</i>).....	5
Тюков А. А. Психология развития в комплексе современной антропологии	18
Урываев Ю. В. Цель, результат и гомеостазис в динамической системе организма.....	39

Психологические исследования

Романова Е. С., Макшанцева Л. В. Обучение экспертной деятельности бакалавров и магистров психологии	48
Яньшин П. В., Косова А. Н. Отражение эмоциональной значимости маскированных семантических стимулов в микромоторике руки.....	58
Шилова Т. А. Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе.....	67
Кулагина И. Ю., Поляков Е. А. Мотивационные тенденции при разных типах характера в подростковом возрасте	78
Липп Д. Сексуальность и ощущение неловкости и беспокойства в подростковом возрасте	85
Ирина-Коган В. Р., Сенкевич Л. В., Фариневич В. В. Системно-психологические особенности мотивационной и познавательной сферы психически больных.....	94

Психология и образование

Романова Е. С. Новые формы практической реализации освоенного интегративного содержания образования	103
Казаренков В. И. Творчество педагога как система.....	109

Системная социология

Чамкин А. С. Системно-социологический взгляд на коммуникационную деятельность: структура процесса и барьеры.....	115
Бородкина Г. В., Романова Е. Г. Мотивация к рождению детей в моно- и межэтнических семьях	134

События и информация

Сведения об авторах журнала.....	140
----------------------------------	-----

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

- Ryzhov B. N.** The basis of systems psychology (*continuation, the beginning is in №№ 1–2*) 5
- Tyukov A. A.** Developmental psychology in the modern anthropology complex 18
- Urivaev Y. V.** The goal, the result and homeostasis in dynamical system of the organism 39

Psychological researches

- Romanova E. S., Makshantseva L. V.** The expert activity training of the bachelors and masters of psychology 48
- Yanjshin P. V., Kosova A. N.** Reflection of the emotional significance of masked semantic stimuli in the micromotor manual reaction 58
- Shilova T. A.** The state of the problem of irregularity and heterochrony and its function in psychic development in ontogenesis 67
- Kulagina I. Y., Polyakov E. A.** Motivational tendencies with different types of characters in adolescence 78
- Lippe D.** Sexuality and feelings of uneasiness and anxiety in adolescence 85
- Irina-Kogan V. R., Senkevich L. V., Farynovich V. V.** System-psychological features of the motivational and cognitive spheres of mentally diseased persons 94

Psychology and education

- Romanova E. S.** New forms of the practical realization of the assimilated integrative content of the education 103
- Kazarenkov V. I.** Teacher's creativity as a system 109

Systems Sociology

- Chamkin A. S.** System-sociological approach to the communication activity: structure of the process and barriers 115
- Borodkina G. V., Romanova E. G.** Motivation to the birth of children in mono- and interethnic families 134

Events and information

- Authors of the journal 140

СИСТЕМНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ
(продолжение)

РЫЖОВ Б.Н.,
МГПУ, Москва

Настоящая статья является продолжением работы, опубликованной в №№ 1–2 журнала «Системная психология и социология». В статье излагаются основы представлений о психических процессах, изложенные с позиций системной психологии.

Ключевые слова: система, структура, связи, элементы, ощущения, внимание, восприятие, память, мышление.

THE BASIS OF SYSTEMS PSYCHOLOGY
(continuation)

Ryzhov B.N.,
MSPU, Moscow

This article is the continuation of the previous work, that was published in the journal «Systems psychology and sociology» in №№ 1–2. This work represents the bases views on the psychic processes from the stand of the systems approach

Key words: system, structure, links, elements, sense, attention, perception, memory, thinking.

5 Психические процессы с позиций системной психологии

5.1 Психика как система

С системных позиций психика предстает как внутренняя, субъективная, информационная по своей сущности система, элементами которой являются различные информационные образования и блоки — от самых простых ощущений¹ до самых сложных образов, понятий и представлений. Пользуясь предложенной в когнитивной психологии компьютерной метафорой, психика — это весь внутренний «софт» субъекта, включая «драйверы», «утилиты», «программную среду» и все богатство загруженных к данному моменту «программ» и «документов». Итоговая, системная функция психики состоит в подготовке и выдаче импульсов для обеспечения внешней, продуктивной деятельности человека, направленной на развитие и сохранение биологической и социальной макросистемы.

¹ Вильгельм Вундт первым предложил рассматривать психические явления с системной точки зрения, выделяя психические элементы и связи между ними. Но в качестве психических элементов он рассматривал только «атомы сознания» — простейшие ощущения и чувствования, относя более сложные психические образования к продуктам психической деятельности [2].

Учитывая это, в предыдущих частях исследования были рассмотрены вопросы инициации и системной организации продуктивной деятельности человека, имея в виду, прежде всего, объективный результат этой деятельности и полученный в процессе произведенной работы внешний эффект. В системной литературе это направление относят к функциональному описанию систем. При этом, как, например, указывают В. В. Дружинин и Д. С. Канторов [4], всякий объект интересен для нас результатом своего существования. Поэтому, сталкиваясь с новым объектом, мы, прежде всего, интересуемся его функцией, и первым описанием системы должно быть функциональное описание.

Функциональное описание дает главным образом характеристику внешних связей системы и направлений их возможного изменения. В зависимости от степени воздействия на окружающую среду и характера взаимодействий с другими системами В. В. Дружинин и Д. С. Канторов выделяют следующие типичные функции систем: пассивное существование, когда рассматриваемая система представляет собой, прежде всего, материал для других систем; обслуживание системы более высокого порядка; противостояние другим системам, среде; поглощение (экспансия) других систем и среды; преобразование других систем и среды. Эти функции могут меняться

в течение времени, переходить от одного состояния к другому. Может меняться и темп этих переходов. Вообще, временной аспект функционирования систем представляет особый интерес и тесно связан с внутренними процессами, происходящими в системе. Можно отметить, что внутреннее время системы не всегда совпадает с внешним временем окружающих ее других систем или среды.

Так, например, в начальной стадии зарождения и формирования системы ее внутреннее время может обгонять внешнее, так как темп внутренних преобразований системы на этом этапе превышает средний темп преобразований среды. С позиций среды развитие рассматриваемой системы в данном случае идет ускоренным путем, а с позиции самой системы — внешнее время течет медленно или даже останавливается. В дальнейшем темповые характеристики внешних и внутренних преобразований могут выровняться, а затем внешнее время может начать обгонять внутреннее. В пожилом возрасте люди часто сетуют, что время летит слишком быстро, тогда как в детстве нередко казалось, что оно тянется бесконечно.

В отличие от функционального, морфологического и синтаксического² описание дает характеристику внутреннего строения системы. В это описание обязательно входит характеристика ее элементного состава и структуры связей. В традиционной психологии синтаксическому описанию психики уделялось значительное место, имея в виду изучение субъективных по своей природе, внутренних психологических механизмов деятельности, называемых психическими процессами.

Со времен Аристотеля в их числе назывались внимание, ощущение, восприятие, память, воображение, воля и мышление [1]. При этом, по Аристотелю, воля и мышление составляли группу высших психических функций, присущих только человеку, а остальные относились к низшим функциям, свойственным в той или иной мере уже и животным. За истекшие почти два с половиной тысячелетия в этом списке изменилось не столь уже многое. Во всяком случае, и современные авторы

склонны выделять на общепсихологическом уровне те же процессы, объединяя большую их часть в группу познавательных процессов и выделяя в особую группу эмоциональные и волевые процессы [9]. Зато отдельные школы психологии, в особенности когнитивная школа, предприняли углубленный анализ сущности и форм психических процессов, добившись в этом определенных успехов [3].

Перед нами же стоит задача рассмотреть, чем являются психические процессы с позиций системной психологии, рассматривая их как процессы организации и преобразования психической системы.

5.2 Ощущения — реакция на изменение энтропии среды

В настоящее время строение и работа анализаторов человека изучены достаточно полно, как на уровне чувствительных нервных клеток, непосредственно воспринимающих те или иные виды физических воздействий, так и на уровне проводящих путей и центральных мозговых структур, ответственных за возникновение ощущений. Это положение, несомненно, ставит ощущения в число наиболее изученных психических процессов. Тем не менее, споры о психологических механизмах ощущений до сих пор еще не завершены. Прежде всего, это касается так называемой психофизической проблемы, т. е. проблемы соотношения физических характеристик действующего раздражителя и психических характеристик вызываемого им ощущения.

Остается открытым вопрос, следует ли вообще выделять ощущение в качестве самостоятельного психического процесса. Представители гештальтпсихологии, например, считали это нецелесообразным, поскольку ощущения всегда входят в состав более сложных психических процессов восприятия, и потому являются их частью. Их оппоненты указывали, что следуя этой точке зрения, восприятия, как правило, включены в состав еще более сложных процессов — мышления, представлений и др. [10]. Возможно, причина этих разногласий кроется именно в недостаточной ясности системного характера психических процессов на всех уровнях их организации. Подобно тому, как на определенном уровне развития естествознания возникали споры: следует ли

² Синтаксис (от др.-греч. σύνταξις — построение, порядок, составление) в системных описаниях — правила формирования конструкций программ из символов.

считать химию отдельной наукой или частью физики.

Системное понимание психического процесса ощущения заключается в определении ощущения как психической реакции на изменение неупорядоченности внешней или внутренней среды организма. Возникающее таким образом напряженное состояние среды, отклоняющееся от своего наиболее вероятного, стационарного значения вызывает ощущение — особый вид психической реакции.

Ощущение возникает в результате сложения двух условий: во-первых, раздражение, производимое ощущаемым объектом, должно обладать физическими характеристиками (модальность, интенсивность, частота), различаемыми с помощью органов чувств, и, во-вторых, напряженность раздражения должна превосходить некоторую величину, называемую пороговой.

Мы реагируем только на соотношение сигналов. Там, где это соотношение отсутствует, ощущение исчезает. Подобно тому, как наш орган слуха воспринимает только волнообразное, колебательное движение воздуха и не воспринимает постоянное давление. Отсюда развиваются возможности системной интерпретации целого ряда феноменологических свойств и характеристик ощущений.

Рассмотрим некоторые из них: например явление сенсорной адаптации. В традиционной психологии это явление нередко трактуется как уменьшение чувствительности при действии достаточно сильных раздражителей и, напротив, увеличение чувствительности при действии слабых раздражителей. Однако это явление может проявляться также в угасании ощущений при большой длительности воздействующего раздражителя (в сущности, независимо от его интенсивности). Мы перестаем слышать звук стенных часов при длительном пребывании в комнате, где они висят. Перестаем через какое-то время слышать раздражавший нас звук, издаваемый лампами дневного света, и прочие мешающие звуки при том условии, что эти звуки постоянны и характеристики их длительное время не меняются. Мы также перестаем замечать запахи (как слабые, так и достаточно сильные), если вынуждены долгое время находиться под их воздействием, и т.д.

Психологический механизм этих явлений один — действующие раздражители становятся постоянным фактором внешнего воздействия. Их характеристики приобретают для нас стационарное значение. Следовательно, напряженность состояния среды исчезает, а с ней исчезает и ощущение.

Вместе с тем другой стороной феномена адаптации является возможность сенсibilизации, или повышения чувствительности, при длительном воздействии сравнительно слабых стимулов. Системно-психологический механизм этого явления, проявляющийся, например в повышении различительной звуковой чувствительности у музыкантов или цветовой чувствительности у художников, также заключается в субъективном (часто профессиональном) сужении зон стационарных значений того или иного стимула. Стационарный диапазон световых волн, дающих субъективное ощущение красного цвета у художника, благодаря его профессии, более узок, чем у человека, далекого от живописи. Поэтому световой поток, даже немного выходящий за этот диапазон, для художника представляет собой отклонение от стационара, которое формирует новое ощущение, например, пурпурного оттенка. Для человека, далекого от живописи, этот оттенок возможно будет неразличим, поскольку он субъективно окажется внутри значительно более широкого диапазона, относимого к красному цвету.

5.3 Внимание и восприятие — преднастройка и идентификация психического элемента

Проблема внимания представляется в настоящее время также достаточно далекой от окончательного решения. Ряд исследователей считает нецелесообразным выделение внимания в самостоятельный психологический процесс, поскольку внимание в той или иной мере присутствует при любом психическом процессе [15]. В то же время виды и свойства внимания описаны достаточно хорошо. Существует развитая практика контроля различных характеристик внимания при психологическом сопровождении целого ряда профессий. Созданы оригинальные концепции внимания.

Чем же представляется внимание с позиций системной психологии? Главная систем-

ная характеристика психологической функции внимания состоит в выборе диапазона чувствительности того или иного анализатора. Благодаря этой функции осуществляется преднастройка организма к адекватному восприятию поступающих сигналов, учитывающая ожидаемый уровень этих сигналов.

Собственно внимание к какому-либо объекту означает, прежде всего, понижение порогов чувствительности к раздражителям, идущим от этого объекта, а также локализацию места и времени возникновения раздражителей, поскольку эффективно воспринимать низкоуровневые сигналы (в том числе находящиеся вблизи абсолютных порогов чувствительности) можно лишь при условии соответствующей ориентации органов чувств, обеспечивающих наилучшее поступление идущих от объекта раздражителей.

Желая сосредоточить внимание на предмете, мы поворачиваемся лицом к нему. Напротив, если мы не заинтересованы в предмете, то пытаемся рассеивать внимание (сознательно загроуляя пороги) или же сосредоточивать внимание на каком-либо другом объекте (в данном случае, добиваясь эффекта непроизвольного загроуления порогов чувствительности по отношению к нежелательному объекту). Так, мы отворачиваемся от неприятного для нас зрелища, или, находясь в стоматологическом кресле, пытаемся сосредоточить внимание на облаках за окном. В более острых ситуациях, чтобы преодолеть сильную боль, мы можем причинить себе менее сильную боль, концентрируя внимание на этих специально вызываемых ощущениях.

Итак, внимание — это сознательно или бессознательно устанавливаемый психической системой диапазон восприятия поступающих сигналов.

Можно выделить, по крайней мере, три вида таких диапазонов:

- 1) уровень исключительного внимания,
- 2) рабочий уровень внимания, соответствующий длительному осуществлению каких-либо действий с объектом,
- 3) уровень рассеянного внимания, погруженность во внутренние переживания

Однако, по-видимому, существует континуум этих диапазонов, переходящих один в другой. Именно смена этих диапазонов обеспечивает выполнение закона Вебера – Фехнера.

В эксперименте, проводившемся в первой половине XIX века, Эрнст Вебер (1796–1878) обнаружил, что если испытуемому предлагали взвесить в ладони мешочек с дробью весом 1 кг, то чтобы испытуемый впервые ощутил новый вес, в этот мешочек следовало добавить 18 г дроби. Но при первоначальном весе мешочка 2 кг, для получения нового ощущения уже требовалась добавочная масса 36 г.

Системная интерпретация этого известного феномена показывает, что после первого взвешивания на ладони груза весом 1 кг происходит преднастройка восприятия, концентрирующая внимание испытуемого на тактильных ощущениях, возникающих при разности давлений на поверхность ладони при отсутствии груза и при грузе в 1 кг. Это и определяет диапазон чувствительности ($C_{\max} - C_{\min}$), который в данном случае составляет 1 – 0 кг.

При увеличении исходного груза в два раза, соответственно и преднастройка восприятия тяжести сконцентрирует внимание испытуемого во вдвое большем диапазоне, т. е. разность $C_{\max} - C_{\min}$ составит 2 – 0) кг. Ощущения различия возникают в результате возникновения напряженности состояния воздействующих систем. Разность $C_{\max} - C_{\min}$ является знаменателем формулы напряженности. Поэтому одинаковая напряженность состояния взвешиваемых систем, обеспечивающая различительный порог в том и другом случаях, будет лишь тогда, когда числитель формулы ($C_2 - C_1$) при исходном весе груза 2 кг будет в два раза больше, чем при исходном весе груза в 1 кг.

Как и ощущения, восприятие относится к числу наиболее изученных психических процессов. В обширной психологической литературе существует развернутое описание факторов, свойств, видов и эффектов восприятия. В этой связи системная интерпретация восприятия имеет целью упорядочить накопленный в различных психологических школах научный материал, выделив системную сущность этого процесса.

Для системной психологии акт восприятия представляет собой акт системообразования, при котором ряд частных ощущений образует в своей совокупности целостный образ, и происходит идентификация этого образа как особого психического элемента в ряду других элементов психической системы. Вос-

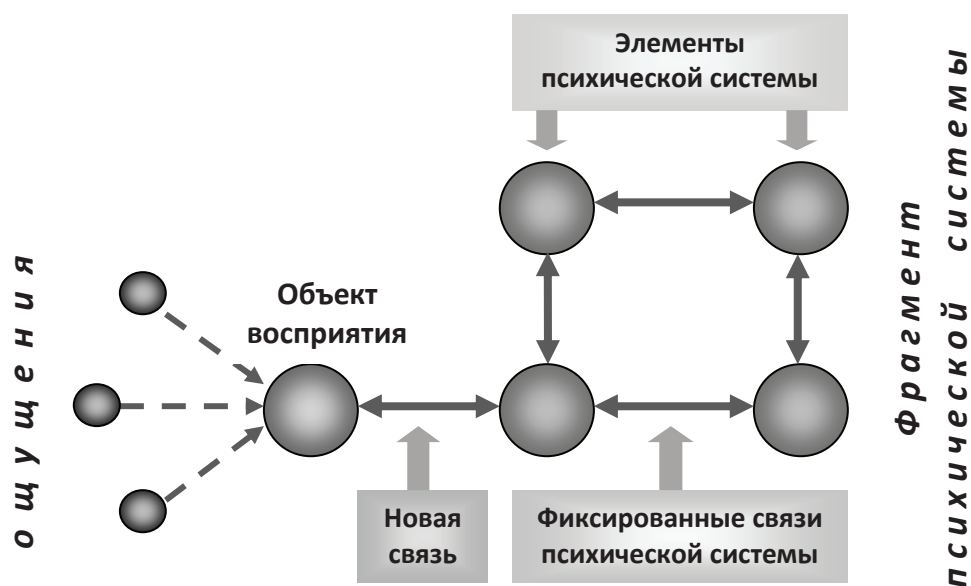


Рис. 1. Схема системной организации восприятия

приятие, таким образом, обязательно включает в себя два процесса, один из которых — это создание психического образа в результате установления связей между рядом предваряющих его ощущений. При этом, если рассматривать этот образ как особую подсистему ниже лежащего уровня, то ощущения играют в ней роль подэлементов. Другой процесс заключается собственно в системной идентификации этого образа как психического элемента благодаря установлению связи между ним и уже имеющимися в психической системе элементами (см. рис. 1).

В сущности, восприятие можно считать совершившимся уже при установлении простейшей, единичной связи объекта восприятия с любым элементом психической системы, подобно тому, как это показано на рис. 1. Ведь с этого момента объект восприятия приобретает статус элемента психической системы. Но процесс установления системных связей нового элемента с другими элементами может продолжиться. Это может быть процесс узнавания, представляющий собой восстановление прежних связей элемента с системой, или установление новой идентификации этого элемента, основанной на формировании более сложной структуры его системных связей.

В этой связи трудно провести границу между восприятием и следующим за ним мышлением, поскольку узнавание и, тем более, новая идентификация объекта восприятия, возникшая в результате осмысления вновь

установленных связей, уже безусловно относится к категории мышления.

С другой стороны, даже единичное ощущение способно стать объектом восприятия, если мы направляем на него внимание, настраиваемся на него и воспринимаем как отдельную данность (например, когда мы прислушиваемся к едва заметному шороху в тишине или пытаемся различить отблеск далекого огня в ночной темноте).

5.4 Память — фиксация психических элементов в структуре психической системы

Если восприятие есть процесс установления связей объекта с психической системой, то память, с системной точки зрения, есть фиксация этих связей. Именно память образует основу психической системы — сеть фиксированных связей между ее элементами. Именно поэтому память называют краеугольным камнем психики³, основой всех психических процессов.

Нарушения памяти, возникнув как частный психический дефект, в случае своего прогрессирующего развития приводят к тотальному разрушению личности, ее гибели. Этот момент был превосходно использован греческой мифологией, отделившей нас от потустороннего мира Летой — рекой забвения.

³ В греческой мифологии Мнемозина, богиня памяти, является матерью всех муз.

В античности мы находим и первые попытки рационально осмыслить явления и механизмы памяти. Благодаря многовековой исследовательской традиции, у истоков которой лежали еще труды Платона и Аристотеля, в настоящее время психологическая феноменология памяти представляет собой обширный свод знаний о типологии, свойствах и закономерностях, нарушениях и случаях необычайного развития памяти. При этом традиционная психология в зависимости от длительности фиксации системных связей выделяет долговременную и кратковременную (а также сверхкратковременную — иконическую) память. В зависимости от модальности ощущений, образующих тот или психический элемент, выделяют визуальную, кинестетическую и другие типы памяти. По психологическому содержанию запоминаемых элементов выделяют образную, словесно-логическую и эмоциональную память. По особенностям процесса запоминания — произвольную и произвольную память.

Особое и весьма успешно развиваемое направление представляют психофизиологические, физиологические и биохимические исследования памяти, связанные с функцией памяти мозговых структур, включая клеточный и субклеточный уровень организации. Большой вклад в современное представление о психологических механизмах памяти внесла когнитивная психология [11].

В то же время многие вопросы системной интерпретации процессов памяти еще ждут своего решения. Один из них связан с ролью эмоций при запоминании. Интересное наблюдение в этом отношении принадлежит выдающемуся скульптору эпохи Возрождения Бенвенуто Челлини, оставившему в своих мемуарах такой рассказ: «Отец мой однажды, глядя в огонь, вдруг увидел посреди наиболее жаркого пламени маленького зверька, вроде ящерицы, каковой резвился в наиболее сильном пламени. Сразу поняв, что это такое, он велел позвать меня и, показав его, дал мне великую затрещину, от каковой я весьма отчаянно принялся плакать. Он, ласково меня успокоив, сказал мне так: “Сынок мой дорогой, я тебя бью не потому, чтобы ты сделал что-нибудь дурное, а только для того, чтобы ты запомнил, что эта вот ящерица, которую ты видишь в огне, это — саламандра, каковую

еще никто не видел из тех, о ком доподлинно известно”. И он меня поцеловал и дал мне несколько монет» [13].

Свое научное продолжение эта тема получила в школе Курта Левина, уделявшему особое место влиянию напряженности ситуативно возникающего психологического поля на эффективность запоминания связанных с ним деталей. В хорошо известном эксперименте, выполненном ученицей Левина Б. В. Зейгарник, испытуемый выполнял длительную монотонную работу, которая неожиданно прерывалась экспериментатором. Как показало исследование, незавершенное действие запоминались значительно лучше, чем если бы оно было полностью завершено [12]. При этом эффект был выраженным в том случае, если испытуемый проявлял заинтересованность в результатах своей работы. Таким образом, с системных позиций эффект обеспечивался двумя обстоятельствами: наличием у испытуемого необходимого мотивационного рейтинга управляемой им системы и сохранением этой системой напряженного состояния после окончания эксперимента из-за внезапного прекращения работы. Сочетание этих двух факторов затягивало сохранение мотивационного потенциала к действию на более длительный срок и тем самым привлекало к экспериментальной ситуации дополнительное внимание, что и приводило к ее лучшей фиксации в памяти испытуемого.

В отличие от ситуативной заинтересованности, наличие устойчивого интереса к тому или иному явлению или проблеме создает для них особую психологическую систему, организующую и структурирующую хранящийся материал. Эта система задает определенный порядок хранения информации, становясь своеобразным хранилищем нужной информации — книжным шкафом, который позволяют не только быстро найти нужную информацию, но мгновенно поставить новую книгу на предназначенное для нее место. Отсутствие же такого структурированного хранилища или книжного шкафа приводит к тому, что поступающая новая информация не закрепляется на положенном для нее месте, а хаотично складывается в общий конгломерат, быстро утрачивая идентифицирующие ее связи с системой и забываясь.

В то же время правильно организованная структура памяти, наряду с уже имеющейся тематической коллекцией информации, непременно содержит пустоты, нуждающиеся в заполнении по мере накопления материала, подобно временно отсутствующим томам какой-либо энциклопедии. Эти зияния создают и поддерживают локальные напряженности в психической системе. Они организуют поиск нового материала, позволяя не только осуществлять специальную деятельность для его нахождения и снятия имевшейся напряженности, но и захватывать совершенно случайно встретившуюся информацию, если только она каким-то образом соответствует тематике коллекции.

Пример такого захвата информации можно увидеть у широко образованного человека, чьи разносторонние познания, нередко оказываются почерпнутыми не из специальной литературы, а из различных, в том числе случайных, источников. Особенность его ситуации состоит в том, что, благодаря полученному образованию и сформировавшимся интересам, он располагает хорошо структурированной внутренней библиотекой, содержащей целый ряд книжных шкафов, специально предназначенных для хранения тематических блоков информации. Наличие систематизированного хранилища позволяет человеку практически в течение всей жизни производить пополнение своей коллекции знаний, автоматически закрепляя новую информацию в уже предназначенных для нее ячейках памяти. Долговременным результатом этого процесса может стать переход все более накапливаемого количества знаний в новое качество. Оно обнаруживает себя не только в нахождении человеком новых существенных связей между содержащимися в памяти различными информационными блоками, но и, в конечном итоге, постижении смысла идущих системных процессов. Это тот случай, когда говорят о приходящей с годами жизненной мудрости.

Многие известные со времен Пифагора мнемонические технологии используют описанный механизм опорной системы запоминания. Например, Цицерон для заучивания своих речей наизусть пользовался методом привязки к местности. Он мысленно раскладывал информацию по углам своей комнаты, а затем также мысленно возвращался в тот

или иной угол и извлекал требуемое. Если же необходимый для запоминания книжный шкаф отсутствует и организация такого хранилища по тем или иным причинам невозможна, мнемонические технологии предлагают создать его временное подобие. Таким подобием может служить любая имеющаяся в памяти человека система хорошо известных ему явлений, которую можно ассоциировать с материалом, подлежащем запоминанию. (Так, при запоминании одного и того же телефонного номера, естественной опорой для одного человека будет усмотрение в нем какой-нибудь повторяющейся цифровой комбинации, а для другого — сопоставление исторических дат. Например, запоминание последовательности цифр 9171517 для многих облегчается усмотрением в них повторяющейся комбинации: 9-17-15-17, тогда как возможна опора и на исторические события: 917 напоминает год начала революции в России, а 1517 — год начала религиозной реформации Мартина Лютера).

Обсуждая возможности запоминания материала, необходимо затронуть и проблему необыкновенных мнемонических способностей. Прекрасная память и следующая за ней жизненная мудрость представляют собой высоко ценимые и нечасто встречающиеся качества, не производящие, однако, впечатления чего-либо исключительного. В то же время нам известен большой ряд примеров действительно необычайных свойств памяти.

Прежде всего, это относится ко многим выдающимся историческим фигурам. Уникальной памятью обладал Юлий Цезарь. Многие современники с изумлением отмечали, что Наполеон помнил лица и имена почти всех своих старых солдат. Он же, по словам своего победителя в битве при Ватерлоо герцога Веллингтона, часто совершал малопонятные передвижения войск, смысл которых открывался лишь тогда, когда англичане оказывались в опасном положении. Причина этого положения открылась английскому полководцу не сразу: Наполеон удерживал в памяти мельчайшие детали местности, коммуникаций и всего прочего, имеющего отношение к предстоящему сражению в радиусе нескольких десятков километров от поля битвы, тогда как сам Веллингтон, бывший, несомненно, очень одаренным

военачальником, мог запомнить эти детали лишь в радиусе нескольких километров.

Не менее удивительные, хотя и более специализированные, способности к запоминанию демонстрировали многие выдающиеся музыканты и мыслители (Моцарт запоминал любое услышанное им музыкальное произведение, а Спиноза подростком знал Библию на иголку, иначе говоря, умел воспроизвести без запинки любую страницу, до которой дошла вонзенная в книгу игла). Столь же поразительные данные показывали и некоторые знаменитые шахматисты, такие, как единственный непобежденный чемпион мира Александр Алехин, игравший вслепую на нескольких десятках досок одновременно.

В чем причина этих необыкновенных способностей? Очевидно, помимо общей одаренности, для этих людей была характерной необычайно эффективная система организация памяти, позволявшая заносить в ее хранилище огромный объем информации и моментально извлекать эту информацию при необходимости. К сожалению, никто из них не оставил описания этой системной организации. Возможно, они и не осознавали ее принципов. Во всяком случае, их мемуары и эпистолярное наследие никак не проливают свет тайну их памяти.

Но можно не сомневаться, что ведущий механизм удивительной памяти был связан с тем всепоглощающим, иногда обостряющимся до болезненности интересом, который вызывает у великого музыканта звучащая мелодия, а у шахматиста — шахматная комбинация. Очевидно и то, что для великого завоевателя этот болезненный интерес будет распространяться на всю широту предметов, которыми он манипулирует, от технологии изготовления нужного ему вооружения — до политического фельетона в газете. При этом, возможно, Наполеон помнил лица ветеранов потому, что хорошо знал, где и как формировались его батальоны, и эти батальоны как раз и были теми самыми книжными полками, на которых стояли досы его солдат.

Разумеется, обратной стороной предельной сосредоточенности на предмете своих интересов могло стать только безразличие к тому, что лежало за его пределами: известна материальная беспечность Моцарта, И. П. Павлов постоянно забывал получать

заработную плату. Переживания других людей, будь то чувства одного близкого или страдания сотен тысяч дальних, никогда не затрагивают деспотическую личность и не запоминаются ею. Приведет ли это к знаменитым пирамидам из отрубленных голов, как у Тимура, или к сравнительно малокровным и цивилизованным акциям устрашения несогласных, как у Наполеона, главным образом зависит от духа эпохи и лишь во вторую очередь от самого Тимура или Наполеона.

Вместе с тем важной стороной творческой и особенно художественной гениальности часто оказывается возможность почти детского, эйдетического восприятия и запоминания, организованного, в отличие настоящего детского запоминания, в четкую систему. Эйдетическая память, позволяющая воспроизводить множество деталей запоминаемой ситуации, как существенных, так и несущественных, крайне редко встречается у взрослых. Причина этого лежит не в наступающей вслед за биологическим созреванием деградации функции памяти, а, напротив, в ее усложнении. У ребенка запоминается сразу большой объем информации, но затем используется лишь ничтожная ее часть, остальные запомненные следы постепенно исчезают. В более старшем возрасте память работает менее хаотично, более целенаправленно. Главным становится не запечатление нового материала, а воспроизведение уже имеющегося. В новом же материале запечатлеваются, прежде всего, связи, существенные по отношению к уже имеющимся в памяти системам. У взрослого постоянно осуществляется работа по узнаванию и осознанию вновь воспринимаемого материала. В то же время, если нет специальной установки на запоминание именно данного материала, а интенсивность действующих раздражителей относительно невысока, практически весь неопознанный и неосознанный материал не запоминается. Таким образом, память взрослого работает интенсивнее, чем память ребенка, но непосредственно запечатлевает гораздо меньше.

Само по себе эйдетическое восприятие дает наиболее полную и правдивую картину мира. Недаром говорят: устами младенца глаголет истина. Хотя, разумеется, ребенок способен дать лишь единичное верное суждение, не увязанное в систему других суждений

и к тому же вызванное случайными обстоятельствами. Неизбежный процесс социализации и консолидации памяти, с одной стороны создавая эту системность, с другой — приводит к обеднению воспринимаемого и запоминаемого материала. Тем более что сущностные отношения, которые начинают выделяться в восприятии и запоминаться вместо исходного эйдетического образа, обычно бывают подсказаны конкретной социальной средой и несут ее рутинный отпечаток. Поэтому суждения подростков часто становятся более стереотипными и тривиальными.

Задача творческой личности иная — отказаться от установления рутинных связей, заменив их усмотрением новых сущностей. Уникальность творческого гения состоит в возможности системной организации эйдетических образов, установления между ними нетривиальных сущностных связей, построенных, прежде всего, на принципе гармонии этих образов в новой системе создаваемого произведения искусства. В отличие от этого, так называемые выдающиеся мнемонисты способны долго сохранять эйдетические образы как своего рода атавизм. Никакой самостоятельной жизни и консолидации в новую систему эти образы не получают. Во всем остальном психическое развитие этих лиц идет обычным путем. Даже создается впечатление, что в силу некоторой заурядности, они не получают того общественного признания, на которое могли бы рассчитывать благодаря своим необыкновенным способностям.

Итак, системная интерпретация индивидуальных различий памяти связывает их с существующими различиями в объеме, упорядоченности и времени фиксации запоминаемых систем, а также с мерой упорядоченности новой системной организации, возникающей на их основе.

5.5 Мышление

Если восприятие представляет собой установление системной организации в феноменальном поле наших ощущений, то мышление, с системных позиций, представляет собой установление сверхсистемной по отношению к восприятию организации между различными воспринимаемыми объектами. Та же мысль, в сущности, принадлежит многим психологам, работавшим над проблематикой мышления.

В изданном в 1938 г. учебнике «Психология» (под редакцией К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова и Л. М. Шварца) дается следующее определение мышления: «Наше восприятие отражает предметы и процессы объективного мира. Каждый предмет связан, однако, с другими предметами. Познание этих связей осуществляется в процессе мышления. Мышление, следовательно, есть отражение связей и отношений между предметами объективного мира» [10, с. 229]. Там же указывается, что наибольшим научным и практическим значением обладают существенные связи и отношения, под которыми следует понимать связи, характерные не только для данного случая, но и для всех случаев того же порядка. «Таким образом, — отмечают авторы этой работы, — мышление ... есть обобщенное отражение реальности. В процессе мышления мы познаем внутренние, существенные связи процессов объективного мира. По сравнению с восприятием мышление, следовательно, есть более высокая ступень человеческого познания».

Один из важнейших вопросов: в чем состоит основной механизм мышления? Ответ на него пытались найти многие. Английская психология XVIII–XIX вв. указывала на главенствующую роль ассоциаций. В. Вундт одним из первых рассматривал мышление как процесс системообразования, выделяя в качестве системных связей, наряду с ассоциациями, активно устанавливаемые апперцепции.

Значительный вклад в разработку проблемы мышления внесла Вюрцбургская школа психологии. Ее представитель О. Зельц дал следующее описание процесса мышления при решении творческих задач: на первых этапах происходят попытки, в результате которых в сознании складывается образование, названное проблемным комплексом. Это антиципирующая схема задачи, в которой имеется разрыв, отвечающий искомому. Она контролирует и направляет ход мыслительных действий. Если задача типовая — пробел в схеме заполняется актуализацией имеющихся способов решения. Если задача не решается известными способами, она приобретает для данного человека творческий характер. В этом случае необходимо открытие новых способов решения. Этот процесс также направляется антиципирующей схемой. При этом нахождение искомого облегчается подсказкой извне, в качестве которой

выступает случайное наблюдение каких-то фактов. В силу большой предварительной работы случайность становится одним из факторов упорядоченной духовной деятельности, выполняющих роль подсказки. Иллюстрируя свою мысль, О. Зельц ссылается на примеры из истории научных открытий сделанных М. Фарадеем, Ч. Дарвиным и Б. Франклиным, подчеркивая при этом целостность процесса мышления [7].

В Вюрцбургской школе также впервые была поставлена проблема связи эмоциональных переживаний с процессом мышления, получив своеобразную интерпретацию в учении о «положениях сознания». Создатель этой концепции, Марбе [6], указывал, что сам ход решения задачи способен порождать эмоции: в случае невозможности достичь требуемого решения, человек испытывает состояние напряженности и раздражения, и, напротив, в случае нахождения решения, испытывает радостное чувство победы. Притом (что особенно важно) эти чувства человек переживает даже и в том случае, когда решаемая задача сама по себе совсем не является для него значимой.

Системная интерпретация этого феномена очевидна. Мыслительная деятельность возникает только при наличии возникшего напряжения, благодаря отклонению состояния предмета размышлений (мыслимой системы) от своего стационарного уровня. Невозможность решения задачи после ряда предпринятых попыток добавляет к этой исходной напряженности еще дополнительную, связанную с вынужденной констатацией собственной несостоятельности. При этом в напряженном состоянии уже оказывается система личных представлений о своих возможностях. Разумеется, на этом фоне можно ожидать, что обобщенный мотивационный потенциал превысит порог эмоционального реагирования, дав импульс развитию негативных по своей окраске эмоциональных переживаний. Вместе с тем успешное решение задачи будет означать снятие этой напряженности и, более того, даст ощущение расширения диапазона возможностей своей личности, ее развития. Переход же на более высокий уровень развития, как указывал еще Спиноза, связано с переживанием положительных эмоций.

Итак, найденное, наконец, решение задачи порождает у добившейся его личности комплекс положительных переживаний: во-первых, дает эстетическое чувство завершенности, гармоничности собственно имевшейся проблемной ситуации, ранее находившейся в дисгармоничном, напряженном состоянии; во-вторых, сопровождается чувством облегчения, тем более интенсивного, чем большей интенсивности успела достичь психическая напряженность, связанная с осознанием угрозы утраты части позиций личности в случае невозможности для нее решить задачу данного уровня; и в завершение, если задача по своей сложности не подлежала обязательному решению, но все же была решена, то возникает еще и радостное переживание расширения своих возможностей — возрастания ресурсов личности.

Отличительной чертой гештальтпсихологии, также внесшей значительный вклад в исследования проблемы мышления, был интерес к процедуре образования целостного образа при решении мыслительных и в том числе творческих задач. Одной из первых и наиболее известных, полученных в этой школе закономерностей явился закон инсайта или, как его еще называли, «ага реакции». Ставшее классическим благодаря блестящему описанию В. Келера [8] феноменальное проявление этого закона заключалось в том, что оказавшееся в проблемной ситуации животное (шимпанзе) внезапно приходило к правильному решению, уже после того, как оно прекратило неуспешные попытки решить проблему привычным способом.

На самом деле, предположил Келер, животное прошло три стадии решения нестандартной задачи: на первой из них оно действовало на основе старого гештальта, т. е. имеющегося у него целостного образа подлежащей решению ситуации. Однако, поскольку решения достичь не удавалось, наступала следующая стадия — разочарования. При этом происходил важнейший в психологическом смысле процесс разрушения прежнего гештальта. И, как только этот мучительный процесс был завершен, мгновенно происходило переструктурирование воспринимаемой ситуации — наступала стадия собственно инсайта. Освободившись от груза прежних схем, животное приобретало возможность по-новому воспри-

нять ситуацию и мгновенно найти правильное решение. Впоследствии этот закон был распространен К. Дункером и на область человеческого мышления при решении задач, требующих нестандартного подхода [5].

Системная интерпретация этого закона заключается в том, что для установления принципиально новых, существенных связей в системе, необходимо разрушить прежние системообразующие связи, ставшие тормозом на пути ее развития. Если это разрушение не приводит к утрате ключевых элементов системы, то сохраняющийся мотивационный потенциал приводит к быстрому установлению новой структуры связей. Нечто подобное с системной точки зрения происходит на завершающей фазе распада — фазе коллапса, когда удаление из системы одного из ее элементов приводит к установлению между оставшимися элементами новых связей, повышающих в конечном итоге упорядоченность всей системы.

По существу, в данном случае речь идет о фазной структуре мышления. В этой связи для поиска ответа на вопрос о механизмах мышления обратимся, по совету Зельца, к подсказке, которую дает значительно более простое, чем человеческий мозг, устройство, демонстрирующее тем не менее реальные способы решения простых логических задач.

Как, например, мыслит «умная» крылатая ракета? Ее задача может состоять в том, чтобы, пролетев в режиме самоуправления несколько сот километров, с высочайшей точностью поразить заданную цель. При этом допустимое отклонение от цели может быть минимальным — ракета, например, может попасть в заданное окно здания. Обеспечить такую точность, заранее рассчитав все необходимые управляющие импульсы, невозможно: любой случайный порыв ветра собьет все расчеты. Поэтому полет ракеты либо постоянно корректируется сигналами со спутника, либо ракету заставляют саму «думать» и принимать решение. Общий принцип работы здесь таков: предварительно со спутника записывается и помещается в память бортового компьютера ракеты телеизображение местности, над которой она должна пролететь, и проложенная на ней линия маршрута. После того как ракета выпущена из расчетной точки, ее бортовая аппаратура постоянно ведет телесъемку мест-

ности, над которой она пролетает, и фиксирует свой реальный маршрут. В компьютере эти два изображения, запомненное и текущее, сравниваются. В случае их совпадения ракета продолжает прямолинейное движение, а в случае рассогласования начинает также и боковое движение до тех пор, пока два изображения вновь не совпадут.

Здесь можно увидеть сходство с некоторыми видами человеческого мышления. Стартовым моментом начала любой мыслительной деятельности является возникновение мотивационного потенциала. При этом система, на преобразование состояния которой направлена деятельность, всегда имеет избыточную энтропию по отношению к другому состоянию, которое может быть названо целевым и более определенным. Мыслительная деятельность заключается при этом в последовательном извлечении из памяти вспомогательных системных образований и сопоставлении их с исходной системой⁴. В случае обнаружения подобия в связях между элементами исходной и вызванной из памяти систем запомненные связи могут привлекаться на «достройку» соответствующих звеньев исходной системы.

Все различия видов мыслительной деятельности образуются благодаря различию в месте приложения и характере извлекаемых из памяти связей. Наиболее простым видом мыслительных операций будет умозаключение по аналогии. Оно заключается в том, что для исходной системы, упорядоченность

⁴ Конкретный нейрофизиологический механизм базовой для мышления процедуры сопоставления (сравнения) образов до настоящего времени четкого описания не получил. Обращаясь к уже приведенному примеру с «умной» ракетой, можно заметить, что в одних из первых моделей таких ракет сопоставление осуществлялось следующим образом: в память бортового компьютера помещалось негативное изображение местности пролета. При наложении этого изображения на позитивное изображение той же местности, получаемое с помощью бортовой телекамеры, в случае их полного совпадения, результирующее изображение оказывалось равномерно черным, не пропускающим свет. Если световые пятна все же возникали, это говорило о неполном совпадении исходного и запомненного изображений. При определенной интенсивности световых пятен включались рули, обеспечивающие «рыскающие» движения ракеты вплоть до выхода ею на расчетную траекторию.

которой необходимо повысить (т. е. снизить ее энтропию и тем самым снять исходную напряженность) непосредственно подбирается некий аналог, содержащийся в нашей памяти. Поскольку эта операция выполняется как бы «в один проход мысли», подбираемый аналог должен обладать высокой степенью подобия исходной системе. Принимая эту аналогию, мы фактически подменяем связи в исходной системе аналогичными.

Здесь с очевидностью выступают и достоинства, и недостатки этого вида мыслительных операций. Достоинством является простота и скорость, с которой может быть сделано такое умозаключение. Недостатком является высокая вероятность ошибочного умозаключения, лишь кажущимся образом снижающая исходную напряженность. Причина высокой вероятности ошибки в этом случае связана с тем, что здесь практически игнорируется элементный состав системы. Решение задачи одним действием подразумевает установление только важнейших связей между ее элементами и исключает возможность анализа самих элементов и связей внутри этих элементов.

Более сложными видами мыслительной деятельности, обязательно подразумевающими наряду с установлением аналогий на уровне всей системы в целом также и установление аналогий на уровне ее отдельных частей, будут умозаключения индуктивные и дедуктивные.

Индуктивное мышление будет отражать фиксацию, прежде всего, основных, существенных связей в исходной системе с выделением таким образом и основных звеньев этой системы. Затем, благодаря все тому же методу извлечения из памяти системных аналогий, будут более четко «прорисовываться» уже эти выделенные звенья. Далее наступит очередь локальных звеньев внутри основных и т.д., до того момента, когда энтропия всей исходной системы не достигнет своего целевого уровня. При этом исходный мотивационный потенциал снизится ниже порога начала деятельности, и она окажется субъективно завершенной.

Дедуктивное мышление не является, с системной точки зрения, чем-то прямо противоположным. Начинается оно с такого же, как и в случае индуктивного мышления, выделения основных системообразующих звеньев. Основное отличие здесь в том, что существенные связи между этими звеньями

пока еще не могут быть определены точно, и на момент начала деятельности они субъективно малодостоверны. Поэтому следующим этапом деятельности становится поиск аналогий на уровне подсистем или отдельных звеньев элементов. После того как часть таких подсистем нашла свои аналогии и, благодаря этому, их энтропия уменьшилась, открывается возможность для следующего этапа — синтеза подсистем в более крупное системное объединение вплоть до исходной системы. При этом действующим механизмом по-прежнему остается поиск аналогий в памяти.

Установление аналогий между системами опирается на фундаментальную возможность живой материи к образованию информации — отражения связей одной системы в связях между элементами другой системы. Эта переструктуризация связей системы (объекта информационного воздействия) в результате контакта с системой (субъектом воздействия) с необходимостью подразумевает отвлечение связей от исходных элементов. В этом смысле в любой информации присутствует момент отвлеченного знания.

Вместе с тем отвлечение информационных связей от элементов материнской системы может приводить к тому, что исходная структура связей устанавливается между абстрактными местозаменителями реальных элементов системы. Это происходит в результате того, что сопоставление ряда аналогичных предметов позволяет установить существование общих для всех них связей, независимых от конкретного набора элементов в каждой системе. При этом образуется система, элементами которой являются функция, а не аргумент. Такая мыслительная операция получает название абстракции, т. е. отвлечения от каких-либо частных свойств данного предмета или явления. В английском языке переход от конкретного обозначения предмета к его абстрагированному варианту осуществляется переходом от названия предмета с определенным артиклем к тому же названию с неопределенным артиклем. В русском языке тот же переход можно проиллюстрировать изменением понятия «дом», в смысле именно мое, конкретное жилище в фразе «я возвратился к себе в дом» на понятие «дом», как просто обозначение строения в фразе «вдалеке стоял большой дом».

Дальнейшим развитием операции абстракции будет выделение для ряда предметов общих связей на уровне отдельной подсистемы или элементарного звена. Эти связи также утрачивают зависимость от конкретного набора элементов в каждой системе. Например, сопоставление понятий «большой дом», «большой лес», «большой луг» и т.д., позволяет выделить общее определение «большой». А сопоставление этого определения со своей противоположностью «маленький» позволяет образовать новое понятие «размер». При этом образуется уже не просто новая, а принципиально иная информационная система, сама по себе в природе не существующая. Возникает *абстрактное понятие*.

В заключение следует отметить системное обоснование, которое получает традиционное для психологии описание свойств мышления. В. Д. Шадриков [14] называет следующие свойства мышления: гибкость, темп, быстрота, самостоятельность, экономичность, широта, глубина, последовательность, критичность. Часть из них (гибкость, темп, широта и глубина) уже получила свою системную интерпретацию в разделе этой работы, посвященной системной типологии интеллекта. Например, гибкость мышления предстает в системной интерпретации, как возможность установления наряду с внутри системными связями, также

и межсистемных связей (своего рода межсистемного «роуминга»), т. е. относительной легкости, с которой субъект в процессе решения задачи может переходить от одного системного уровня объединения элементов к другому.

Другая часть носит скорее литературно-описательный характер (самостоятельность, экономичность). К ней вполне могут быть добавлены эпитеты: красота мышления, зрелость или, напротив, инфантильность мышления и т.п. Доля субъективизма в выборе таких описаний неизбежно велика.

Наконец, ряд упомянутых свойств может иметь достаточно четкий системный смысл, который еще предстоит установить. Прежде всего, это относится к свойствам последовательности и критичности мышления, которые предстают взаимодополнительными и весьма близкими качествами, отражающими силу вертикальных системных взаимосвязей на уровнях «система – сверхсистема» (критичность) и «система – подсистема» (последовательность). При этом последовательность отражает прямые связи, устанавливаемые в процессе решения задачи между ее конечной целью и характером предшествующей и предстоящей мыслительных операций. Напротив, критичность — это сила обратной связи между целью решаемой задачи мотивационными особенностями субъекта.

Литература

1. **Аристотель**. О душе / Сочинения в 4 т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1.
2. **Вундт В.** Очерк психологии. – М.: Изд. Моск. психологич. общества, 1897.
3. **Величковский Б. М.** Когнитивная наука. Основы психологии познания: В 2 т. – М.: Смысл, 2006.
4. **Дружинин В. В., Конторов Д. С.** Проблемы системологии. – М.: Сов. радио, 1976
5. **Дункер К.** Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. – М., 1965.
6. **Ждан А. Н.** История психологии: от античности к современности. – М.: Российское педагогическое агентство, 1977.
7. **Зельц О.** Законы продуктивной и репродуктивной духовной деятельности // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М., 1981.
8. **Кёлер В.** Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. – М., 1930.
9. **Маклаков А. Г.** Общая психология. – СПб.: Питер, 2001.
10. Психология / под ред. К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова, Л. М. Шварца. – М.: Учпедгиз, 1938.
11. **Соло Р.** Когнитивная психология. СПб., 1996.
12. **Степанов С. С.** Век психологии: имена и судьбы. – М.: Эксмо, 2002.
13. **Челлини Б.** Жизнь Бенвенуто, сына маэстро Джованни Челлини, флорентийца, написанная им самим во Флоренции. – М. – Л., 1931.
14. **Шадриков В. Д.** Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996.
15. **Swets J., Kristofferson A.** Attention // Annual Review of Psychology. – 1970. – № 21.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ В КОМПЛЕКСЕ СОВРЕМЕННОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Тюков А.А.,
МГПУ, Москва

В статье раскрываются онтологические и гносеологические основания комплекса наук о человеке. Описывается категориальное ядро комплексной психологии развития. Формулируются фундаментальные законы образования человека. Определяется комплекс предметов педагогической психологии, таких, как психология воспитания, психология формирования сознания, психология социального и предметного обучения и психология педагогического мастерства.

Ключевые слова: системный подход, методология комплексного подхода, категории личности, сознания и деятельности, предметы комплексной психологии развития, основной закон образования человека, законы педагогической деятельности.

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY IN THE MODERN ANTHROPOLOGY COMPLEX

Tyukov A.A.,
MSPU, Moscow

The article focuses on the ontological and gnoseological foundations of the human sciences complex. It describes the categorical nucleus of the integrative developmental psychology, and formulates the fundamental laws of human education. A set of educational psychology subjects is defined including psychology of upbringing, psychology of consciousness formation, social and subject teaching and teaching skills.

Key words: systems approach, comprehensive approach methodology, categories of personality, consciousness and activity, subjects of the integrative developmental psychology, basic law of human development, teaching laws.

В последней четверти XX-го столетия в развитии психологической науки произошло важное событие. В большинстве своих направлений и школ психология осознает себя частью комплекса наук о человеке, то есть современных антропософии и антропологии. Очень точно эту историческую ситуацию выразил Борис Герасимович Ананьев: «Многообразие подходов к изучению человека еще никогда не знала история науки. Все возрастающее многообразие аспектов человекознания — специфическое явление современности, связанное со всем прогрессом научного познания и его приложениями к различным областям общественной практики» [1].

В то же время общая методология и философия науки переосмысливает натуралистические основания традиционной естественнонаучной парадигмы и заново формирует деятельностные основания гуманитарной парадигмы системного подхода [25, 26]. В названной исторической ситуации для нашего анализа принципиальное значение имеют два общеметодологических нововведения.

Г. П. Щедровицкий вводит новое понятие системы, делая акцент на деятельности системного мыслителя, а не на натуралистическом образе системы. Системный подход в анализе научных исследований, базирующийся на категориальной оппозиции «процесс — механизм», заменяется представлением о нормах четырех-слойного описания системы [25] (рис. 1).

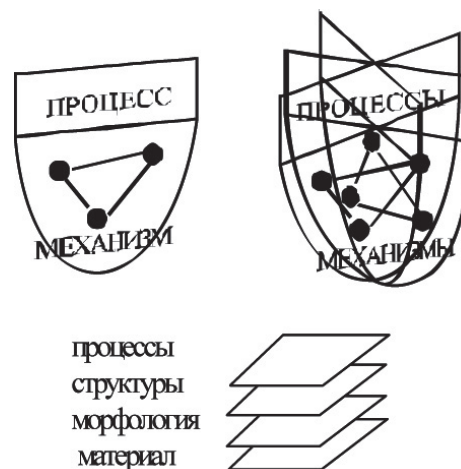


Рис. 1. Новое понятие системы и методология системного подхода к анализу полисистем

Введение нового понятия системы делает необходимым переориентирование методологии научных исследований с натуралистического анализа объектного содержания на выявление деятельностного содержания научных предметов. «Общая методология» разрабатывала принципы, позволяющие преодолеть ошибку натуралистического материализма, прежде всего, в философии и истории науки, на которые указывал К. Маркс в «первом тезисе» о Л. Фейербахе [6]. Перед методологическим анализом конкретные предметы науки, инженерии, педагогики, психологии и других дисциплин предстояли уже в исторически сложившихся и культурно фиксированных формах. Формулировки проблем, принципов, методов, объектных категорий, систем понятий, знаний и фактов предстояли перед историческим анализом в своих свернутых, превращенных формах мышления [7]. Сам процесс мышления, его операциональная структура, деятельность по конструированию, созданию предметов и его оформлению оказывались скрытыми от глаз аналитика. Задачей системно-структурной методологии стало раскрытие деятельностного содержания мышления ученого, проектировщика, практика. В методологии была сформулирована необходимость выявления механизмов развития предметных представлений в различных профессиональных областях как форм и типов конкретной практической чувственной деятельности. Была сформулирована необходимость выявления, квалификации и систематизации действительного содержания человеческого знания, мышления и деятельности [26].

Таким образом, для осуществления действительно системного анализа всякая система должна быть представлена в совокупности четырех описаний. Система должна быть представлена как процесс, как структура, как морфология и как материал. При этом описание на каждом слое должно быть осуществлено в связи с описаниями других слоев. То есть содержания описаний в каждом слое должны быть взаимно рефлексивно отображены между собой. Общая методология системного подхода была реализована в разработках по философии и истории науки в отношении научных предметов, традиционно относимых к областям естественных наук: физике, химии и частично биологии [14]. Вместе с тем методологические требования четырехслойного описания систем столкнулись с непреодолимыми трудностями в анализе систем общественной человеческой

деятельности как полисистемы. Дело в том, что в полисистемах процессы пересекаются друг с другом. Структурно и морфологически элементы механизмов, конституирующие разные процессы, совпадают, образуя неразделяемые конгломераты морфологической локализации материала. Поиск решения проблем системно-деятельностного анализа в областях гуманитарного знания в общей методологии осуществлялся в разработках «Общей теории деятельности» [12].

В последней четверти XX-го столетия становление «Общей теории деятельности» было связано, прежде всего, с разработками в таких областях гуманитарного знания, как педагогика и психология. Разработки по инженерно-психологическому проектированию социотехнических систем деятельности, системно-деятельностному анализу структур кооперации деятельности, социально-психологическому анализу организационных форм взаимодействия людей в совместной деятельности позволяли формировать методологические принципы нового деятельностного подхода. По результатам этих разработок нами был сформулирован методологический принцип нового психологизма как принцип, интегрирующий содержание методологии комплексного подхода [13].

Более конкретно методологический принцип нового психологизма был выработан и сформулирован в результате решения проблем методологии в таких предметных областях, как:

- разработка программы социально-психологических исследований взаимоотношений и взаимодействий людей в совместной деятельности;
- комплексные исследования организационно-управленческой деятельности;
- организационные игры как метод и форма организации обучения взрослых;
- исследования психологических механизмов рефлексии во взаимоотношениях деятельности, сознания и мышления;
- методологические основы разработки программ комплексного изучения человека;
- методология непрерывного программирования общественной деятельности в сферах образования и педагогической науки.

Во всех этих областях мы с настойчивостью реализовывали деятельностную доктрину и яростно боролись с натурализмом и его крайним воплощением — психологизмом. Наиболее резкой критике подвергались

мыслительные ходы, в которых так или иначе обнаруживалась реализация принципа тождества бытия и мышления, где явно не эксплицитировались средства и процедуры реализации «принципа двойного знания» (рис. 2).

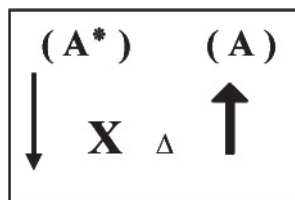


Рис. 2. Формула принципа двойного знания

Согласно этому принципу, исследователь должен сознательно представлять не только феноменальное содержание изучаемых явлений, но и способ своей собственной деятельности. Процедура деятельного преобразования «объекта изучения» отображается в замещающей его знаковой форме. Результат этого исследовательского действия представляет «первое знание» об объекте. Дальнейшие преобразования знаковых форм и их сопоставление с объектом представляет «второе знание» как рефлексию первого. Иными словами онтологическое утверждение, что объект представлен таким, «какой он есть на самом деле», сопровождается пониманием и соответствующим утверждением о том, что представление об объекте искусственно сконструировано. Онтологически объект всегда субъективно мыслим, то есть он всегда объект идеальный.

С позиций общей теории деятельности С. Г. Якобсон критиковала психологическую концепцию деятельности А. Н. Леонтьева за недостатки натуралистического психологизма. «Субъект не входит в структуру деятельности, не является ее элементом. Однако каждый элемент структуры получает свою характеристику только через отношение к субъекту» [29]. Исследователь, не определяя субъекта, подразумевает его и тем самым неявно задает предметное содержание деятельности, основанное на кажущейся очевидности приводимых примеров. Объяснение психологических механизмов индивидуальной деятельности без необходимых процедур эмпирического доказательства оказывалось привнесением в предметное рассуждение индивидуального жизненного опыта психолога, а значит, выражением натуралистического психологизма.

Вместе с тем к середине 70-х гг. прошлого столетия в различных контекстах высказыва-

ется идея о том, что доктрина общей теории деятельности является психологистической, психологизм которой принципиально отличается от натуралистического психологизма. Во всех случаях в истоках этих идей лежали представления об искусственно-естественной природе систем деятельности с приматом И-компоненты. Именно искусственная составляющая с ее конкретной структурой взаимосвязей целей, мыслительных и других средств, используемых языков и знаковых систем, интериоризованных способностей, материала и других элементов полностью и до конца определяют границы, форму и содержания предмета деятельности. Конкретно психологически содержание социотехнической системы деятельности *фокусируется в предметной позиции, в субъективной точке зрения, во взгляде.*

Перед методологическим анализом конкретные предметы науки, инженерии, лингвистики, педагогики, психологии и других дисциплин предстояли уже в исторически сложившихся и культурно фиксированных формах формулировки принципов, проблем, методов, систем понятий, объектных категорий, знаний и фактов. Они предстояли в своих свернутых, превращенных формах мышления. Сам процесс мышления, его операциональная структура, деятельность по конструированию, созданию предметов и его оформлению оказывались скрытыми от глаз аналитика. Задачей системно-структурной методологии стало раскрытие деятельностного содержания мышления ученого, математика, проектировщика. В методологии была сформулирована необходимость выявления механизмов развития предметных представлений в различных профессиональных областях как форм и типов конкретной практической чувственной деятельности. Была сформулирована необходимость выявления, квалификации и систематизации действительного содержания человеческого знания, мышления и деятельности.

В этой работе методологический принцип психологизма реализовывался не явно, а через требования соблюдения выработанных норм содержательно-генетической логики и культуры историко-критического анализа. Такая работа осуществлялась в процессах непрерывного и интенсивного обсуждения собственных оснований тех или иных аналитических процедур, в обсуждении собственных средств мышления, в обсуждении собственных целей

и содержания методологической деятельности. В текущей рефлексии, в постоянных ретроспективных возвратах к собственной работе непосредственно реализовывался методологический принцип нового психологизма. Действительно, аналитик оказывается под перекрестным допросом оппонентов, требующих оснований каждого шага рассуждения, требующих представления средств своей работы. В этих обсуждениях и реализуется принцип, согласно которому предмет необходимо брать в форме конкретной, чувственной, практической деятельности — собственной деятельности. Отношения между деятельностной, искусственной компонентой системного анализа и объективируемым и предметизируемым содержанием устанавливались в рефлексивно организованной коммуникации.

Методологический принцип нового психологизма в работе по методологическому анализу уже существующих предметов и на первых шагах построения новых предметов реализовывался естественно и непосредственно. Его содержание и реализация задавалась самой формой мыслительной коммуникации, поэтому принцип не нуждался в специальной формулировке. Достаточным было доктринальное утверждение принципа деятельностного подхода.

Необходимость декларации и явной формулировки принципа нового психологизма появляется в условиях, когда, нарабатывая достаточно много сравнительно мощных средств в корпусе своих дисциплин, методология стала решать проблемы программирования комплексных исследований и разработок. Методология становилась системой методов организации межпредметной полипрофессиональной коммуникации в разработках Программ решения крупных народнохозяйственных проблем. Общая методология столкнулась с невозможностью раскрытия деятельностного содержания субъективных позиций многих и разных профессионалов методами и способами рефлексивной критики, используемой на семинарах. Были разработаны игровые формы организации межпрофессиональной коммуникации [19].

Были предложены организационные формы различения объективируемых предметных представлений, средств и способов работы участников игровых взаимодействий в их соотношении с их собственными позициями и отношениями к другим позициям. Такая «расфокусировка» предметных позиций фиксировалась

в особых организационных схемах «пространства распремечивания», где каждая субъективная и, возможно, неопределенная позиция квалифицировалась в трех своих проекциях на ортогональных плоскостях — «экранах отображения»: плоскости предметных представлений, плоскости отображения технологий, средств и языков и плоскости «организационно-деятельностных структур» (рис. 3).



Рис. 3. Схема пространства распремечивания на ортогональных проекциях процессов взаимодействия

Схема приняла онтологический статус и могла использоваться как описание деятельностного определения позиций в процессах межпредметной и межпрофессиональной коммуникации. Схема «пространства распремечивания» стала первой онтологической формой выражения принципа психологизма, хотя таковым он назван не был. Смысл его заключается в том, что представления об объекте есть результат вторичной предметизации, собирания средств и форм субъективного деятельностного отношения к предмету рассмотрения.

Объект как результат знакового оформления рефлектируемых процедур распремечивания оказывается продуктом искусственных действий. И если этой рефлексии собственного искусства нет, объект всегда оказывается действительностью натуралистического предрассудка. Таким образом, реализовать принцип психологизма, т. е. взять предмет в форме деятельности, — это значит и применить освоенное искусство мыслителя построить такой предмет и найти такие понятия для обозначения сущности изучаемого, в которых это самое изучаемое предстало бы перед всеми в форме деятельности. А для этого необходимо

совершить только одно: *последовательно осуществить и скрупулезно описать свое собственное предметное исследовательское действие, точнее, сложную систему действий — комплекс исследовательской деятельности.*

Дисциплины отличаются друг от друга не объектами, а различиями в представлениях исследователей о природе этих объектов, их взглядами и точками зрения, их «предметными позициями». Собственно это утверждение не открытие методологии. Еще П. Тейяр де Шарден в своей книге «Феномен человека» выразил мысль о значении позиции самого исследователя применительно к человекознанию. Он утверждал, что его интересует «только лишь феномен, весь феномен» [9]. Он предлагал рассматривать человека как факт, как явление, ничего не добавляя извне. Но главным в процессе такого рассмотрения он считал самого исследователя, способного видеть: «...видеть больше и лучше — это не каприз, не любопытство», — утверждал он. По требованию Шардена подходить к изучению человека научно, то есть видеть и описывать его как целостный феномен можно лишь в том случае, когда в центр анализа помещается человек, изучающий «человека», когда изучение осуществляется «прежде всего, субъективно, для самих себя, мы — неизбежно центр перспективы» [9].

Однако ни Т. Шардену, ни другим до методологии не удалось осуществить декларируемую мысль. Углубляясь в предмет — в решение задач систематизации исследуемых явлений — и оставляя за рамками описания собственные исследовательские процедуры, ученый неизбежно отождествляет искусственно получаемые, экспериментальные феномены со свойствами объекта, т. е. оказывается *натуралистом*.

Схема ортогональных плоскостей становится прямым выражением принципа нового психологизма, если ее интерпретировать как картезианское категориальное пространство, представляющего процессы «первичной предметизации». Образующие пространства (координаты) постулируются как всеобщие абстрактные категории, соответственно каждая «точка» пространства получает трехкатегориальное определение. Таким образом, в соответствии с натурфилософией Р. Декарта всякое *сущее* определяется комплексом трех категориальных определений, каждое из которых сущностно независимо, но все три вместе они дают исчерпывающее целостное описание.

Выполняя требования методологического принципа нового психологизма, мы можем построить картезианское пространство человеческой деятельности. В основе нашего рассуждения лежит фундаментальное различие двух отношений человека к окружающей действительности и к самому себе, а именно: *познавательного, созерцающего*, с одной стороны, и *практического, преобразующего* — с другой. В свою очередь, практическое отношение также может быть разделено. Разделено, во-первых, на непосредственно преобразующее, без точно определенной до начала преобразования модели будущего, и, во-вторых, на конструктивное, когда непосредственному преобразованию предшествует особая деятельность по конструированию и моделированию будущего в виде проекта. Такое представление о трех типах деятельностного отношения к человеку соответствует типологии знания, которую предложил Г. П. Щедровицкий. Он классифицировал знания на три типа: «естественно-научные», «инженерно-конструктивные» и «практико-методические» [26]. Каждый тип знания есть продукт соответствующих типов деятельности. Соответственно познавательное, конструктивное и практическое отношение к действительности можно рассмотреть как процессы деятельности: *исследования, проектирования и практики*. Постулируя три типа деятельности в качестве образующих категорий картезианского пространства, мы получаем полное описание видов человеческой деятельности и целостное комплексное представление природы человека как деятеля.

Используя представление о структуре способа человеческой деятельности как единицу развития деятельности, специфическую для каждого типа деятельности, мы строим конкретное тип- и видодеятельностное пространство, позволяющее дать исчерпывающее деятельностное содержание конкретной человеческой позиции. Итак, полагаем три всеобщих типа деятельностного отношения человека к действительности, три типа знания и три типа деятельности, продуцирующих эти знания. Такова первая трехкатегориальная онтология, в которой ни один из трех типов не может быть сведен к другому, потому что они ортогональны. Однако только все вместе они определяют существование всякого конкретного феномена деятельности. Чтобы такую детерминацию осуществить, сами образующие должны быть представлены как «шкалы»,

«векторы», «координаты», они должны иметь размерность. В этом и заключается основная идея построения комплексных пространств. Структура способа (акта) деятельности является единицей описания систем деятельности и позволяет онтологически представить развитие деятельности как развитие способов (рис. 4).

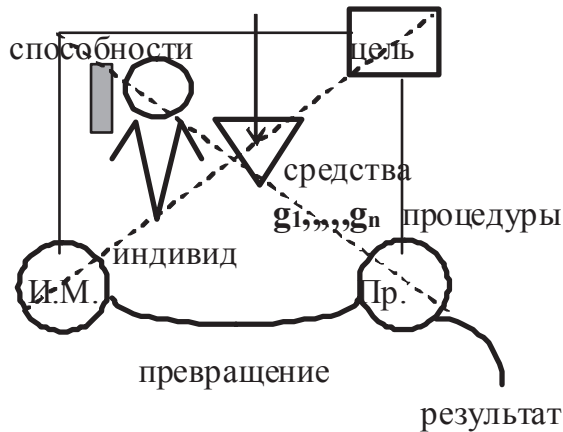


Рис. 4. Схема акта деятельности.
Структура способа

Структура способа деятельности — это связь цели, индивида с интериоризованными способностями, средств, процедур и операций, исходного материала, конечного продукта и акта превращения материала в продукт.

Осуществляя исторический анализ способов деятельности, можно выделить для каждого типа четыре этапа развития их способов и определить конкретные обобщенные виды систем деятельности (рис. 5).

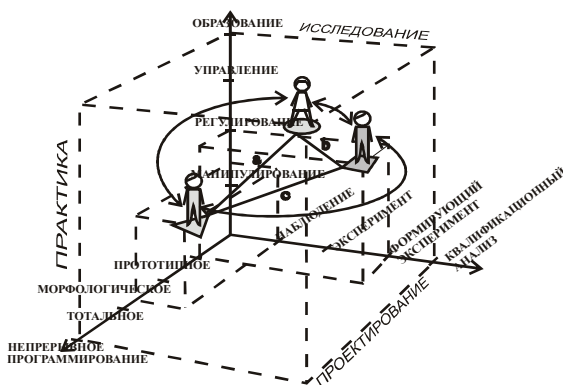


Рис. 5. «Схема комплексного подхода». Классификация типов и видов человеческой деятельности. Типологическая система комплексирования предметных «точек зрения»: *a, b, c* — дистанции межпрофессионального понимания

Исследование по своим способам развивается от *наблюдения, через эксперимент и формирующий эксперимент к квалификационному анализу*. Очевидно, что наиболее простым способом реализации деятельности исследования оказывается наблюдение. Исследователь, подобно астроному, не может воздействовать на объект. Он выделяет конкретную вещественную морфологию предмета (объект наблюдения), дает в меру своих возможностей параметрическое описание последнего и регистрирует наблюдаемые изменения определенных параметров и свойств. Описав динамику изменения выделенных им свойств, исследователь обнаруживает закономерности в существовании описанных явлений. Дальнейшее представление естественной сущности изучаемых явлений оказывается делом теоретической интерпретации. Именно такая теоретическая интерпретация и становится «объективным знанием сущности изучаемых явлений». Оказывается, что требование беспристрастности оборачивается полной зависимостью суждений об истинности знания от степени развитости языка описания и систематичности понятий, при помощи которых исследователь составляет свое «объективное» описание. Основой доказательства истинности знания о природе изучаемых явлений является, во-первых, неизменяемость свойств объекта во времени и, во-вторых, повторяемость обнаруженных закономерностей.

Развернутым и развитым способом исследования становится эксперимент. В настоящее время этот способ реализации познавательного отношения к действительности стал основным, распространился на все области человекознания и в некотором роде уже довлеет над исследователем, становится стереотипом естественно-научного мышления. Экспериментатор выстраивает определенную модель и в виде гипотезы формулирует представление о сущности и механизме жизни изучаемого предмета. Затем он помещает эмпирические объекты в специальные условия контролируемых и варьируемых параметров. Если гипотеза верна, то эмпирический объект поведет себя в изменяющихся условиях по предполагаемому закону. Так как в действительности учесть все условия и их зарегистрировать практически невозможно, то экспериментальный способ исследования развивался по пути поиска и выделения значимых параметров. Каждый раз необходимо было найти главную, существенную переменную, изменения

которой могли бы однозначно доказать или опровергнуть гипотезу.

Изучение человека, как показывает история антропологии, физиологии, психологии, социологии и других областей человекознания, подверглось значительному влиянию парадигмы экспериментальной науки. До сих пор образ точного, однозначно интерпретируемого знания о тех или иных аспектах существования человека все ещё вдохновляет умы многих ученых. Однако дело в том, что экспериментатор явно (а чаще неявно) исходит из постулата о неизменности природы изучаемого предмета: под воздействием условий эксперимента «объект» проявляет свою неизменную сущность. Экспериментатор в силу влияния такой парадигмы не в состоянии предположить, что изучаемый предмет (человек) тоже способен экспериментировать над экспериментатором.

Третий из описываемых нами способов исследования — формирующий эксперимент. Формирующий эксперимент по своей сути является попыткой применить методологию эксперимента по отношению к объектам, способным к научению, — к живым системам. Этот исследовательский подход наиболее последовательно реализован в теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и его учеников. По этой теории заранее предполагаемый результат, полученный в ходе педагогических воздействий на человека, имеет силу доказательства о правильности предположения о генезе. Однако и этот способ, и соответственно знания, получаемые с его помощью, не могут учесть свойства безграничной пластичности человеческой психики. Человеческая душа (субъективность) оказывается способной изменить самое себя, восприняв влияние различных условий, включая и воздействия педагога-экспериментатора. Но именно эта сторона сущности человека остается за рамками исследования, осуществляемого способом формирующего эксперимента.

Четвертый способ, который мы определили как квалификационный анализ, представляет собой сложную организацию комплексного исследования психологических механизмов поведения человека. В основе этого способа лежит постулат способности человека выполнить любую норму деятельности. Если же по какой либо причине (личные установки, стереотипы сознания, болезнь, наконец) предлагаемая человеку норма «противна», то он

будет ее нарушать, что и обнаружится в его поведении. На первом этапе реализации этого способа дается общее онтологическое описание существования человека в тех или иных конкретных социальных условиях. Такое описание основывается на культурно-историческом анализе. Далее онтологическое описание преобразуется в нормативное представление о процессе деятельности человека, и на основе этого представления строятся условия поведенческой ситуации «испытуемого». Конкретный индивид приглашается в эту ситуацию, где ему предлагают действовать в соответствии с запланированной нормой. В поведении человека обнаруживаются отклонения от нормы или сопротивление ей. Этот случай дает возможность представить отклонения как симптомы «естественной внутренней природы субъективности», которая сопротивляется норме. Исследователь, систематизируя симптомы в симптомокомплексы, выстраивает синдромы поведения человека в конкретных социальных условиях. Этот способ впервые в своей основе был предложен Зигмундом Фрейдом в психоанализе и постепенно распространяется на различные области человекознания.

Проектирование в развитии своих способностей характеризуется изменением отношения между проектной идеей и ее воплощением в законченном «рабочем проекте», в завершённой «модели потребного будущего».

Такая классификация позволяет выделить четыре основных способа реализации проективного отношения к действительности: *проектирование по прототипам, морфологическое проектирование, тотальное проектирование («know-how») и непрерывное программирование.*

В случае проектирования по прототипам деятельность проектировщика фактически сводится к репродукции способа получения уже готового образца, когда-то и кем-то созданного. Применительно к человеку этот способ может быть выражен знаменитой фразой: «по образу и подобию своему». В зависимости от того, в какой степени проектировщик сможет описать в идеальной форме выбранный им в качестве образца предмет, он получит тот или иной проект или «идеал» возможного будущего. В «психотехнике» прототип может оказаться реальным историческим лицом: живым или жившим (Алла Пугачева, Андрей Сахаров и т.д.), а может быть литературным героем (Илья Ильич Обломов, Жан Крестов).

Но во всех случаях он должен быть представлен «как живой». Гигант Давид, созданный воображением и мастерством великого Микеланджело, — прекрасный образец человека. При этом способе проектирования сам процесс деятельности проектирования, а главное, реализации проекта в жизни, остается тайной за семью печатями, сокровенной тайной творчества художника-конструктора [14].

Другой способ — морфологическое проектирование, или собственно конструирование — это не что иное, как создание конструкции из имеющегося в наличие материала и конструктивных элементов. В истории человекознания этот способ социального проектирования нашел свое выражение в решении проблем культуротехнического построения идеала личности: сформировались такие дисциплины, как культурология и этософия. На материале культурно-исторического анализа создаются идеалы «рыцаря», «буржуа», «гражданина». Конструируется типологический образ человека: «человек разумный — гомо сапиенс», «человек созидающий — гомо фабер», «человек играющий — гомо людер», «человек общественный — гомо версус» и др. На всех этапах проектирования по этому способу происходит постоянное сопоставление вещественной формы промежуточного результата с отличительной, системообразующей характеристикой проектной идеи [21].

В настоящее время технологическая революция и распространение идей тотального проектирования затронули и гуманитарную сферу. Возникает и развивается множество психотехник, ориентированных на получение заранее определенного результата. Проектировщики (а в этой функции сейчас выступают обществоведы, социотехники, психотерапевты, педагоги и многие другие) создают представления об «образе жизни» современного человека. Образ жизни выступает ориентиром созидания технологии человеческого существования. Наиболее развитым способом реализации проектировочного отношения является, на наш взгляд, непрерывное программирование или, как иногда выражаются, сценарное проектирование условий жизнедеятельности человека. В данном случае проектируются условия ближайшего и перспективного будущего существования человека. Проектировщик перестает ориентироваться на конкретный идеальный образ человека. Главным для него становится общечеловеческая ценность сохранения жизни человека и человечества. Ориентируясь на эту

ценность, проектировщик созидает обстоятельства жизни человека — пространство его существования [20].

Практика представлена по третьей оси координат пространства комплексного человекознания в развитии способов практического, непосредственно преобразующего отношения к действительности: *манипулирование, регулирование, целевое управление и образование*. Мы выделяем четыре основных способа практической деятельности по степени конкретной материальной независимости существования объекта от воздействия на него.

Манипулирование — это наиболее простой способ воздействия на предмет (в том числе и на человека). При манипулировании практик имеет дело с внешней материальной оболочкой предмета: он переставляет, поворачивает, отделяет части или соединяет их — манипулирует предметом без орудий или при помощи них. Конкретных форм такой практики в отношении человека бесчисленное множество (мать, пеленающая ребенка, массажист, надсмотрщик, поводырь и т.д., и т.п.). Все они опираются на чувственную форму предмета, представленную в восприятии человека-практика.

Вторым способом практики является регулирование как воздействие на такие элементы механизма объекта, которые меняют режимы его функционирования. Практик выделяет те элементы (функциональные органы) единой функциональной системы организма, воздействуя на которые он может перевести организм из одного состояния в другое. При этом способе важнейшим является соответствие энергии и движения воздействия той энергии тому движению, на которые способен реагировать функциональный орган. Все формы практического отношения к человеку, которые мы относим к способу регулирования, в социальной психологии принято связывать с понятием социально-психологического тренинга. Системы тренинга могут быть охарактеризованы как способы регулирования, прежде всего, потому, что под воздействием «тренера» меняется режим функционирования механизмов психической регуляции состояний и поведения человека [20].

Следующие два способа реализации практического отношения к человеку — целевое управление и образование — объединены тем, что оба направлены на создание условий развития жизнедеятельности. Целевое управление определяется как совокупность воздействий на управляемую систему деятельности

со стороны управляющей системы с целью сужения веера возможных стихийных изменений и направления всего развития к заранее поставленным целям.

Наиболее развитой формой практического отношения к человеку становится образование. Индивид не станет личностью, если общество не будет систематически заниматься его воспитанием, обучением и духовным становлением. Отличие образования от целевого управления состоит, прежде всего, в отсутствии жестко определенной цели — каким должен быть образованный человек. Это не значит, что у учителя или воспитателя нет вообще целей, однако цели приобретают особую функцию ценностных ориентаций. В образовании главной целью становится признание безусловной ценности личной уникальности воспитанника, ученика, духовно самосознающего себя человека [17].

В этом случае, квалифицируя положение своей субъективной позиции в отношении к другой такой же субъективной позиции, но в границах единого пространства коммуникации и самоопределения («здесь и теперь»), мы определяем свою субъективную точку зрения и дистанцию к другим точкам зрения. При этом появляется возможность рефлексивной фиксации взаимопонимания своей и других точек зрения без риска совершения ошибки натурализации ни своей, ни чужих точек зрения.

Таким образом, принцип нового психологизма может быть сформулирован как принцип субъективного искусственного определения своей профессиональной позиции в ясно сознаваемом ее отличии от позиционного представления (видения) действительности, в признании равноправия других позиций и их видений и возникающей установки на понимание чужой точки зрения. Принявший этот принцип исследователь строит свой предмет и определяется в нем не в силу функциональной включенности или обыкновенной социальной конформности к уже существующим представлениям, то есть «естественно». Он делает это искусственно, опираясь на свою оспособленность мыслительными средствами методологической работы, внешнюю надпредметную рефлексию всех и всяких предметных позиций и внутреннюю (чистую) рефлексию понимания в коммуникации.

Перед антропологией, понимаемой как комплекс наук о человеке, стоит организации межпрофессиональной, межпредметной и межпозиционной коммуникации. В свою очередь, для каждого ученого, берущегося

изучать человека, эта проблема оборачивается необходимостью определения собственной позиции в рамках познавательного, проективного и практического отношений к действительности. Решение проблемы осложняется, так как мало внутренне самоопределившись, надо еще найти средства выражения своей позиции, понятные коллегам, представителям других дисциплин. Последнее обстоятельство на первый план выдвигает проблему языка межпредметной коммуникации как специфической системы средств, могущих обеспечить взаимопонимание разных точек зрения и подходов к изучению человека. В последнее время в семиотике появляются попытки разрабатывать язык онтологических схем как специальную систему средств для межпрофессионального взаимодействия. Возможно, язык онтологических схем завоюет свое место в будущем, как это случилось с языком инженерных чертежей или радиосхем, но одно уже сейчас представляется достаточно очевидным: богатства естественного языка необходимо ограничить категориальной строгостью онтологических описаний. Мы продемонстрировали требования строгости прочтения схем на примере схемы картезианского пространства.

Сущность нашего предложения использования этой схемы в онтологической работе заключается в том, чтобы на образующих пространстве ставить *категории*. Картезианское пространство, интерпретируемое как исходная онтологическая картина, позволяет впервые осмысленно задать не монокатегориальную онтологию («все есть вода», «человек — это сознание») и не бинарную онтологию, основанную на категориальных оппозициях, а трехкатегориальную онтологию, при которой нет возможности свести одну из категорий к статусу свойства другой, не нарушив принципа ортогональности.

Такую работу мы проделали при построении категориальных оснований комплексной психологии развития, которая может претендовать на место исследовательской грани вершинного кубика (педагогика) в пространстве общей антропологии. Педагогика, как современная антропологическая наука, онтологические основания которой мы изложили, должна быть полным комплексом наиболее развитых видов исследования человеческой жизнедеятельности (квалификационный анализ), проектирования социальных форм его существования (непрерывное программирование) и практики его образования. Формули-

ровки научных законов жизнедеятельности человека и его развития мы рассматриваем как основные законы современной антропологии. Прежде чем переходить к раскрытию содержания фундаментальных законов образования человека, необходимо обратиться к общепсихологическому фундаменту.

Предметы комплексной психологии развития строятся на основе постулирования категориального ядра, определяющего исходную трехкатегориальную онтологию новой психологии. Полагается понятие человеческой субъективности (души) и ее развития в пространстве, образованном развитием личности, сознания и деятельности (способностей), взятых как всеобщие абстрактные или объяснительные категории (Э. Г. Юдин, 1975). Важно подчеркнуть, что на этом уровне предметизации категории полагаются как независимые, содержание каждой из которых не может быть сведено к другой (рис. 6) [28].

Реальность психического (душевного) развития не что иное, как пространство научного комплексирования трех предметных действительностей — «существований»: личности, сознания и деятельности, представленных в специфических законах их развития. Реальность существования личности — это поступки и их развитие, реальность сознания — это рефлексия в расширении границ

осознаваемого и увеличения ранга рефлексии, а реальность деятельности — это со-бытие, развивающееся через обогащение человеческих способностей.

На схеме представлена логика такого предметного развертывания по технологии «восхождения от абстрактного к конкретному». Схема графически изображает категориальное пространство и категориальный анализ предметов психологического изучения. Этот шаг конкретизации и предметизации осуществляется методом раскрытия категориального содержания, представляемого как исследуемая действительность. Действительность в соответствии с нормами трех категориальных определений должна быть представлена как существование, образованное (детерминируемое) тремя объяснительными категориями соответствующего уровня предметизации.

Психические явления по представленной онтологии должны интерпретироваться как «места», «множество точек» в системе ортогональных координат — категориальных определений. Иными словами, категории деятельности, личности и сознания являются независимыми детерминантами человеческой души — «СУБЪЕКТИВНОСТИ». Личность не есть деятельность или ее компонент, сознание не есть деятельность или форма ее отражения, сознание не есть личность или ее

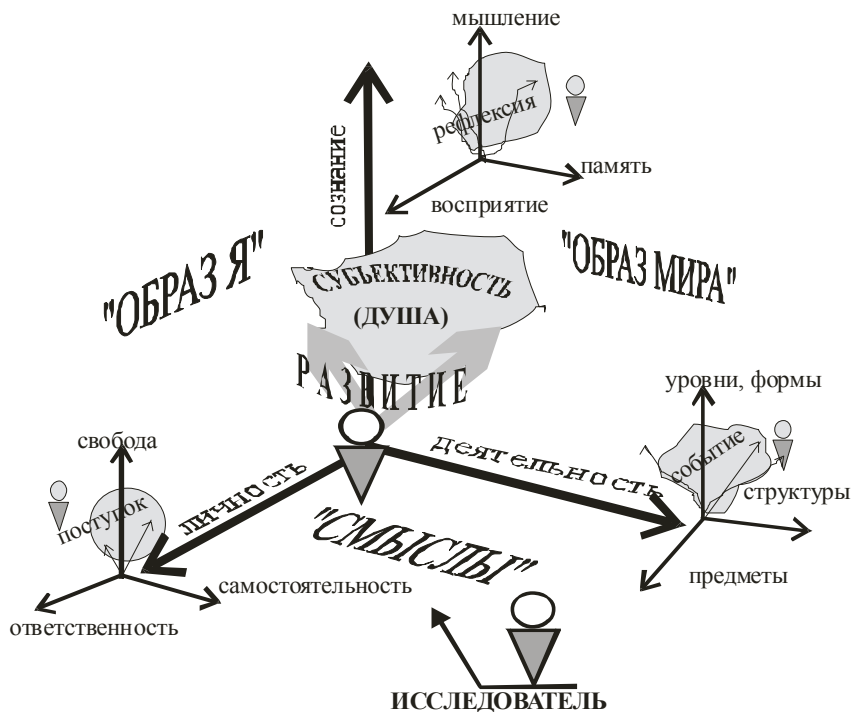


Рис. 6. Три основных предмета комплексной психологии: психология развития личности, психология развития сознания, психология развития деятельности (способностей общественного бытия)

функция [31]. Но феноменология души или «действительность» субъективности может быть определена только одновременно и как личность, и как сознание, и как деятельность в определенных соотношениях друг к другу. Эти соотношения и их конкретные описания и есть не что иное, как моменты развития и состояния человеческой субъективности или души.

Для пространства субъективности категории личности, сознания и деятельности являются предельными. Поэтому в их собственном содержании нет ничего, кроме общей категориальной характеристики быть определителем всего сущего — «психологического». Личность определяется как *системное качество* человека, выражающее совокупность общественных отношений, присвоенных индивидом в его онтогенезе. Сознание определяется как *языковая форма* человеческого представления окружающей действительности, включая самого человека. Деятельность определяется как *многоуровневая система взаимодействий людей*, превращенная в индивидуальные способности социального существования.

Однако при формировании предметов психологического изучения каждая категория может быть, а для последовательной реализации метода квалификационного анализа должна быть представлена как предметная и проанализирована как особая феноменальная действительность. На схеме такая предметная развертка представлена соответственно для сознания в действительности *рефлексии* (образующие пространства рефлексии: *мышление, память, восприятие*). Для личности она представлена в действительности *поступка* (образующие: *свобода, самостоятельность, ответственность*) и для деятельности в действительности *события* (образующие пространства совместной деятельности: *оргформы или уровни социального бытия, структуры функциональных мест, предметы взаимодействий*).

Итак, мы представили исходную онтологию новой психологии в системе категориальных триад. Историко-критический анализ категориальных оснований психологии позволяет нам утверждать, что психологические предметы строились на основании монокатегориальных определений или, в крайнем случае, на основе бинарных категориальных оппозиций. Попытки построить системы категориальных оснований предмета психологии завершались простым перечислением главных категорий в простой совокупности [29]. Поэтому мы использовали идею картезианского трехмер-

ного пространства, где образующими пространства категории являются независимыми и существующими только одновременно.

Психологические явления можно изучать и в системе категориальных оппозиций, например: в оппозиции деятельность – сознание. В этой оппозиции формируются предметы когнитивной психологии, в частности. Предметы психологии самосознания строятся в категориальной оппозиции сознание – личность [8]. Предметы психологии смысла формируются на основе оппозиции категорий деятельности и личности. Однако, согласно методологии комплексного подхода, происходит категориальная и предметная редукция изучения психического развития. Это возможно и иногда необходимо делать ради чистоты экспериментального метода, но необходимо во всех случаях давать себе сознательный отчет в том, что это упрощение существующего на самом деле, а значит, и искажение истинного знания в рамках научной абстракции.

Здесь следует заметить, что каждое из трех феноменальных предметных пространств новой психологии отражает все три существенных категориальных качества. Например, поступок, прежде всего, пристрастное мотивированное действие, однако оно и сознательное действие, и несет в себе определенный способ деятельности и общественных отношений. Точно так же в анализе совместной деятельности (социального поведения) мы учитываем рефлексивное содержание человеческих взаимодействий и их личностный смысл [20].

Законы образования человека в его онтогенезе. Мы представили онтологические и гносеологические основания решения главной проблемы современной психологии. Действительно, позитивно научно исследовать психические функции в их развитии можно только в случае анализа общественных форм организации пространства развития субъективности человека от момента его телесного рождения до момента телесной смерти. Идею возможности исследования содержания механизмов психического развития через анализ общественных форм его актуализации выдвинул для психологии Л. С. Выготский в «Психологии искусства» [4]. Решая проблему отношения понятий обучения и развития в педагогической психологии, В. В. Давыдов сформулировал основной тезис, легший в основу теории развивающего обучения. Он определил обучение как форму развития, не разделяя эти два процесса, что делала вся предыдущая психология,

а определив отношение обучения к развитию как отношение формы к содержанию [4]. В 1986 г. В. Давыдов окончательно формулирует определение образования, которое мы называем *Основным законом образования*.

Этот закон может быть выражен предельно кратко, как это и сделал В. Давыдов в следующей формуле: «*образование является всеобщей общественной формой развития человека*» [4].

Каждое слово формулы основного закона образования является категориальным и требует точного и определенного прочтения. Образование есть *всеобщая* форма развития — никакой другой нет. Есть образование человека, и, значит, есть его рождение, созревание, взросление, овладение богатствами культуры. Прекращается образование — останавливается развитие, человек погибает как человек. Он становится живым трупом и не в переносном, а в прямом смысле этого слова. Без образования человек остается только лишь представителем вида из рода высших приматов.

Образование есть *общественная* форма. С момента зачатия, сначала в теле матери, с момента рождения телесно самостоятельно и до самого последнего момента жизни человек живет в обществе и культуре. Человек потому и может стать человеком разумным, что он всегда есть и остается человеком общественным.

Образование есть *форма* развития. Существование и развитие может быть охарактеризовано содержательно имманентно, но представлено и явлено оно может быть только в определенной форме. В случае развития человека его бытие представляется в форме образования. Для того чтобы охарактеризовать каждого конкретного человека, необходимо дать точную систему характеристик уровня и качества его образования.

Образование — это общественная форма *развития*. Организованное в систему (в яслях, детских садах, школах, вузах,) или неорганизованное (на улице) образование строит и реализует «программы жизни и развития человека», как отдельного индивида, так и всех людей. Развитие определяется как содержание процессов образования человека. Для отдельного человека в его конкретной индивидуальности — это психическое развитие. Для стран и государств — это общественно-экономическое развитие. Для этносов и наций — это культурное развитие. Для человечества — это духовное развитие.

Образовательные программы есть не что иное, как программы жизни и развития для

каждого представителя земной цивилизации. В течение всей жизни человек образовывается и образуется. Слово «образование» очень точно передает значение этих процессов: человек образуется по «образу и подобию», он образовывается в человека, становится им, а если ему не удастся это, то мы говорим, что человек оказался без образа, то есть он «безобразный» или «безобразный человек».

В своей статье «Воспитание и образование» Л. Н. Толстой дал, на наш взгляд, образец естественной, жизненной интерпретации содержания понятия образования. Он писал: «Педагоги никогда не признают различия между образованием и воспитанием... Так называемая наука педагогика занимается только воспитанием и смотрит на *образующегося* человека (курсив наш. — А. Т.), как на существо, совершенно подчиненное воспитателю... Влияние жизни не признается. Так смотрит наука педагогика, потому что признает за собой право знать, что нужно для образования наилучшего человека, и считает возможным устранить от воспитанника всякое внесоспитательное воздействие, так поступает и практика воспитания... Ошибка и смешение понятий, по нашему убеждению, происходит оттого, что педагогика принимает своим предметом воспитание, а не образование... воспитание как умышленное формирование по известным образцам, не плодотворно, не законно и не возможно» (Л. Н. Толстой, 1888).

Мы привели большую цитату из работы Л. Н. Толстого для того, чтобы показать, что смысл формулы основного закона образования далеко не очевиден. Так, Л. Н. Толстой образованию, как процессу жизненному и естественному, противопоставляет воспитание как искусственную деятельность педагога. Следует обратить внимание на то, что современные педагоги-ученые делают скорее наоборот: образование рассматривают как искусственное (школьное) или ограниченное информирование, а воспитание как некий особый и во многом таинственный процесс. Они говорят об эстетическом воспитании, о воспитании нравственном, духовном, в последнее время говорят об экологическом воспитании, однако современные педагоги не в состоянии осмысленно отличить воспитание от обучения. На наш взгляд, ошибки и смешение понятий доведены до предела, за которым обнаруживается полная неразбериха в позициях и усталость от бесплодных «научных дискуссий».

Итак, пространство развития субъективности искусственно создается. Создается оно обществом, его историей и культурой. Более того, мы выделяем социальную позицию профессиональной деятельности, которая и создает это пространство — профессиональную позицию педагога (рис. 7).

Вместе с тем образование, согласно основному закону, является очень сложным процессом и системой, в которой в органическом единстве соединены как искусственные, так и естественные компоненты. Результаты наших исследований психологических механизмов педагогического сотрудничества и онтология комплексной психологии развития позволяют представить образование как комплекс трех основных процессов, которые конституируют все особенности образования на различных его ступенях. Этими процессами являются: *воспитание, обучение, духовестие*.

Воспитание как вид педагогической деятельности — это создание педагогами, педагогическими коллективами и всей системой образования пространства гармонического развития личности. Со времени эпохи Возрождения в теориях воспитания преобладает точка зрения, согласно которой в человеке должна быть гармония интеллектуального, нравственного и физического. Мы говорим о принципиально иной гармонии. Мы говорим, что развитие личности должно проходить в гармонии *свободы, самостоятельности*

и ответственности как фундаментальных свойств, характеризующих *поступки* личности. А поступки и их развитие и есть сущностная действительность личности и предмет изучения психологии развития личности как особой отрасли психологической науки.

Формирование сознания (Духовестие) как вид педагогической деятельности — это организация диалога педагога с каждым индивидуальным субъектом сознания, целью которого является формирование широкого плюралистического сознания, способного устремляться к поиску добра, правды и красоты и осуществить эти стремления.

Воспитание, обучение и духовестие являются не только составляющими естественного процесса образования. Они есть также деятельности педагогов (воспитателей, учителей и духовестов), они есть элементы комплекса образовательной (педагогической) деятельности. Образование с этой точки зрения является искусственной системой.

Таким образом, *образование* — это процесс естественный, если на него смотреть как на форму развития *личности, сознания и деятельности*, и образование — это процесс искусственный, если на него смотреть как на комплекс видов педагогической деятельности: *воспитания, обучения и духовестия*.

Психология развития личности и воспитание. Анализ результатов исследований позволяет нам сформулировать три основ-

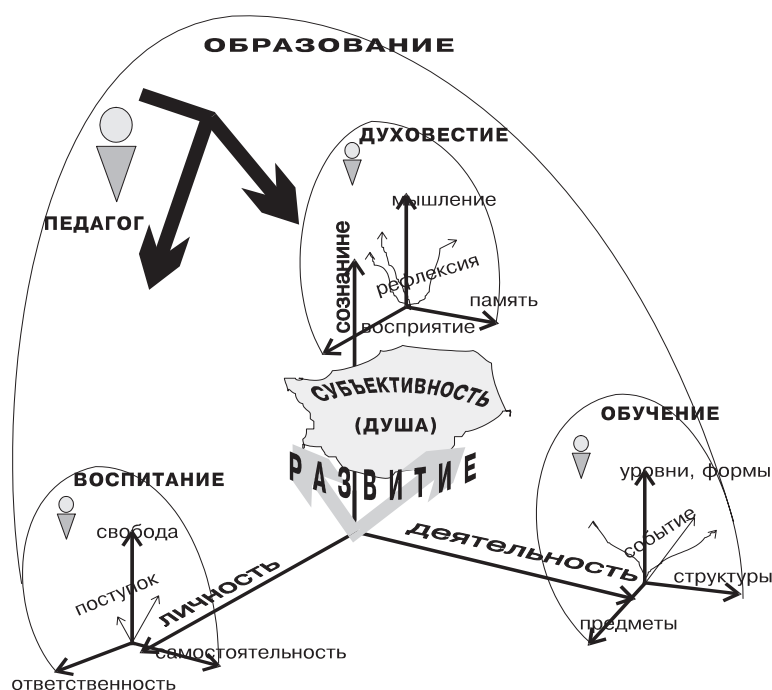


Рис. 7. Пространство образования человека и развития его субъективности (души)

ных закона воспитания как формы развития личности. Во-первых, закон гармонии свободы, самостоятельности и ответственности в процессах развития поступков; во-вторых, закон строгой зависимости направленности педагогического воздействия на личностное свойство поступков от задачи обеспечения шага развития другого свойства (закон «часовой стрелки») и, в-третьих, закон опережения развития личности воспитателя по сравнению с личностью воспитанника (рис. 8).

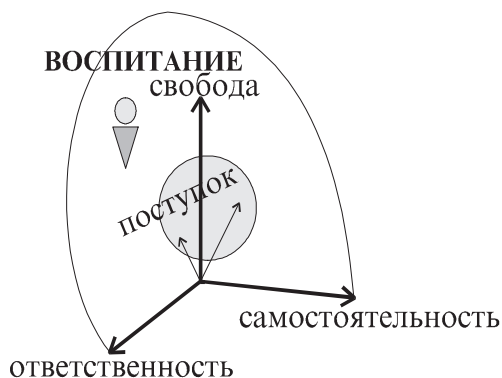


Рис. 8. Пространство гармонического развития личности. Пространство воспитывающих обстоятельств совершения поступков

Свобода, самостоятельность и ответственность — это человеческие качества, которые полностью и без остатка определяют личность как единое, целое, «системное», социальное не только по происхождению, но и по существованию в реальности. Уровни развития базовых качеств личности по закону гармонии должны соответствовать друг другу. Всякая дисгармония ведет к отклонениям в развитии поступков и к тому, что в психологии часто определяется как девиантное поведение. Поступок может быть слишком свободным или, наоборот, недостаточно свободным — зависимым. Поступок может быть «невротически» ответственным или малоответственным. Поступок может быть чересчур самостоятельным или несамостоятельным в той или иной мере.

Чтобы обеспечить соответствие шагов развития свободы, самостоятельности и ответственности, необходимо следовать закону «часовой стрелки». Этот закон описывает механизм соотношения детерминаций развития поступков с обретением свободы, самостоятельности и ответственности. Анализ эмпирических данных позволяет сделать вывод о том, что если педагог-воспитатель хочет обеспечить осуществления воспитанником шага развития в самостоятельности

(«увеличить» свою самостоятельность), то оно должен непосредственно заняться педагогической организацией ситуаций ответственности. И так далее: хочешь сделать более ответственным воспитанника — предоставь свободу, хочешь, чтобы человек стал более свободным, — организуй ему ситуацию самостоятельного совершения поступка.

Для завершения требований к психологической грамотности воспитателя следует обратить внимание еще на один закон, который мы формулируем пока как теоретический, то есть не имеющий достоверного эмпирического подтверждения. Тем не менее, на наш взгляд, понимание этого закона для педагогов имеет принципиальное значение. Это закон опережения в развитии качеств личности воспитателя по сравнению с уровнем развития личности воспитанника. Невыполнение этого закона ведет к тому, что воспитатель становится фрустрирующим препятствием на пути развития детской личности. Проще говоря, менее свободный, менее ответственный и самостоятельный, чем воспитанник, воспитатель психологически не способен создать атмосферу большей свободы, самостоятельности и ответственности для воспитанника, иными словами, не может организовать пространство зоны ближайшего развития.

Психология развития сознания и формирования сознания (духовности). Наиболее актуальным для перестройки педагогического сознания и мышления оказываются психологические знания законов формирования сознания человека — законов духовности. Не смотря на то что психология на протяжении своей истории в большей степени исследовала именно функции сознания, оно оказалось наиболее загадочной и парадоксальной областью человеческих качеств и в особенности качеств развития рефлексии.

Предпринятые нами разработки концепции психологических механизмов рефлексии позволили осуществить экспериментальные исследования и практическую организацию педагогического формирования сознания. Опираясь на многочисленные психологические идеи представления рефлексии у Рубинштейна, Выготского, Давыдова и др., на разработки проблемы рефлексии Лефевра, Щедровицкого, Алексеева, Костеловского, была выдвинута гипотеза о том, что рефлексия является действительностью развития сознания, а не деятельности. Рефлексия как сущностное содержание сознания есть его

оформляющее и оформленное в языке отношение к любым содержаниям, среди которых деятельностное содержание занимает лишь свое место среди других.

Основным предположением вырабатываемого взгляда было утверждение, что причиной феномена рефлексивного выхода не являются разрывы в кооперации деятельности. Рефлексия в синдроме рефлексивного выхода есть результат возникновения непонимания в коммуникации. Коммуникация существует как организационная форма совместной деятельности, и поэтому рефлексия рассматривается как отношение сознания к деятельности, создающее сознательно осмысленное и смысловое инобытие человеческой жизнедеятельности. Категория жизнедеятельности, связывающая бытие живого конкретного человека и бытие человека в универсуме деятельности, становится определяющей в построении психологических предметов изучения рефлексии.

Целостная структура психологического механизма рефлексии представляет собой взаимосвязь шести элементов: 1 — рефлексивный выход; 2 — интенция и интенциональность; 3 — первичная категоризация; 4 — конструирование системы мыслительных средств; 5 — схематизация рефлектируемого содержания; 6 — объективация рефлексивного представления. Структура может рассматриваться как технология управления рефлексивными процессами и этапами формирования. Вместе с тем она может рассматриваться как исследуемая структура в рамках квалификационного анализа. Практика исследований по методу квалификационного анализа позволяет различить внешнюю и действительную рефлексии, рефлексии ретроспективную, проспективную (прогностическую) и текущую (рис. 9) [9].

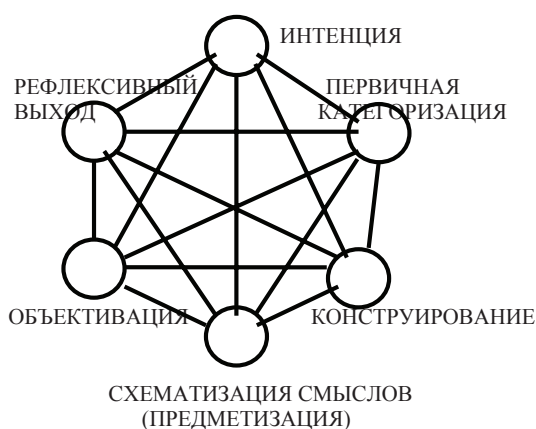


Рис. 9. Структура психологического механизма рефлексии

Наконец, с позиций разработки технологий нормативно-конфликтных методов психологического анализа группой динамики формирования временных рабочих коллективов и технологий непрерывного программирования и реализации циклов проблематизации оказалось возможным квалифицировать особенности педагогической деятельности формирования сознания. В результате этих разработок мы можем сформулировать законы развития сознания и его формирования.

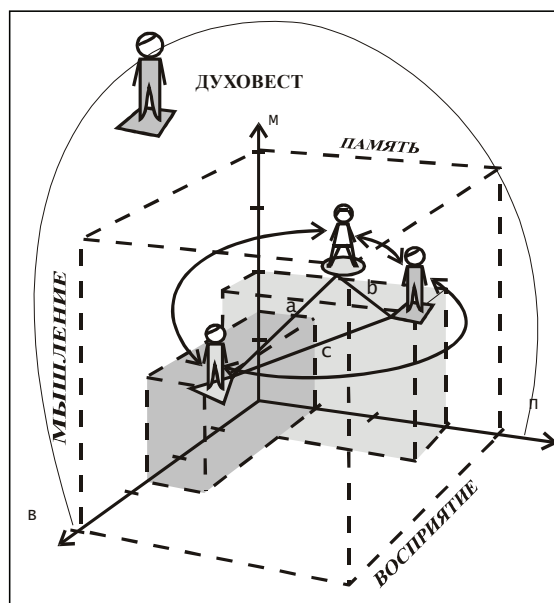


Рис. 10. Пространство формирования сознания

Прежде всего, мы формулируем закон диалога сознаний в духовности. Согласно этому закону педагог должен основывать свою педагогическую деятельность на безусловном принципе принятия существования другого сознания. На любом этапе человеческого развития его сознание всегда индивидуально, уникально и конкретно. Чтобы оно расширялось, т. е. развивалось, с сознанием «другого» можно вступать только в диалог. Конечно, сознанием человека можно манипулировать, можно надевать на него шоры, идеологизировать, обеднять язык. Все это сознание человека позволяет над собой преодолевать. Однако суть психологической грамотности педагога-духовеста заключается в том, что только организация диалога с человеком любого возраста обеспечивает развитие его сознания и действительное одухотворение субъективности человека.

Другим законом духовности, по существу являющимся следствием первого, оказывается

закон индивидуальности траектории развития сознания и повышения ранга рефлексии как показателей его развития. Иными словами, у человека могут быть индивидуально развиты мышление, память или восприятие, и каждый отдельный человек характеризуется как конкретное единичное уникальное сознание. И только ранг рефлексии, как показатель полноты сформированности механизма рефлексии, как обобщенная характеристика сознания, может стать сравнительным показателем большей или меньшей степени развитости сознания.

Психология развития деятельности и формирования способностей. Законы социального обучения мы формулируем на основании квалификационного анализа освоения человеком межиндивидуальных взаимодействий в системах реализации способов осуществления человеком своей жизнедеятельности. Определяя предметы изучения психологии развития деятельности, мы утверждали первичность социального обучения в отношении к предметному обучению. Индивидуальные способности формируются в ходе интериоризации способов социального существования человека (рис. 11).

На основе методологической парадигмы, «исходных онтологий общей теории деятель-

ности» и теоретической модели, описывающей «организационные формы социальных взаимодействий людей», строится «онтологическая картина» целостного механизма, конституирующего процессы социального действия человека. Эта картина, в частности, представляет собой трехмерное пространство социального бытия человека в своих детерминантах («измерениях» или «образующих»): *уровни организации взаимодействий, структуры функциональных мест, предметы взаимодействий*).

На схеме представлена действительность совместной деятельности людей, т. е. социальное и операциональное содержание человеческой деятельности — со-бытие. Совместная деятельность развивается, исторически переходя с уровня на уровень организационных форм взаимодействия. Конкретный индивид, осваивая способы взаимодействия на каждом уровне, осваивает и усваивает их, «интериоризует» и, таким образом, превращает в собственную способность. Этот процесс интериоризации и автоматизации способов взаимодействия и есть процесс социального обучения.

Важнейшим для учителей (прежде всего так называемых социальных педагогов) является соблюдение закона последовательности перехода с уровня на уровень в обучении



Рис. 11. Пространство со-бытия людей.
Пространство совместной деятельности и социального обучения

способам социального бытия. Кроме того, следует иметь в виду требование закона полноты освоения организационных форм социального бытия в обучении. Невыполнение этого закона приводит к социальной дезадаптации и инфантилизации человека.

Мы охарактеризовали содержание основного закона образования и в рамках этого содержания сформулировали законы реализации комплекса, включающего три вида педагогической деятельности. Мы сформулировали законы воспитания, формирования сознания и обучения, согласно которым возможно обеспечение полноценного образования человека. Вместе с тем характеристика общепсихологических оснований осталась бы неполной без описания закономерностей периодизации психического развития человека в его онтогенезе и системной организации педагогической деятельности в сфере образования на ступенях образования.

Закон *периодизация душевного развития* — это второй фундаментальный закон образования. Вся жизнь человека, как и его образование, делится на две части — две жизни: жизнь в становлении, или в *интенсивном* развитии, собственно образовании в узком смысле слова, и жизнь в реализации собственной зрелости, или в *экстенсивном* развитии.

В свою очередь каждая часть жизни человека разделяется на эпохи и периоды, в каждом

из которых процессы образования, а значит, и развития проходят по своим специфическим особенностям и закономерностям. В таблице 1 дана простая схема, иллюстрирующая членение развития на эпохи и периоды.

Все этапы развития имеют конкретные культурно-исторические определенные возрастные рубежи. В современной европоцентристской культуре можно определить эти этапы следующими цифрами: $\Rightarrow 0 - 1 - 3 - 7 - 10 - 15 - 17 - 21 - 23 - 36 - 45 (60) - 65 \Rightarrow$. С повышением уровня образования, конечно, жесткость возрастных границ этапов развития значительно размывается. Вместе с тем можно достаточно точно отделить особенности развития и образования на разных этапах.

Суть второго закона образования заключается не в простом отделении одного периода развития от другого и установления границ между ними. Дело в том, что смена эпох и периодов характеризуется сложной диалектикой смен ведущей мотивации в возрастах: «душевым переворотом» и *кризисами развития*. Каждый кризис развития — это изменение всей структуры индивидуальности и соотношения основных качеств, определяющих развития субъективности (души) человека. Второй закон образования гласит, что для нормального развития человека и возможности его перехода с одной ступени образования на другую необходимы кризисы. Однако этот же закон формулирует требование *нормальности*

Таблица 1 – Эпохи, этапы, периоды душевного развития и ступени образования

Эпоха	Период, этап	Ступень образования
Младенчество	1. Новорожденный	Опека раннего детства
	2. Младенец	
Раннее детство	3. Ребенок	
Дошкольное детство	4. Младший дошкольник	Дошкольное образование
	5. Средний дошкольник	
	6. Предшкольник	
Отрочество (подростничество)	7. Младший школьник	Начальная школа
	8. Младший подросток	Среднее образование
	9. Средний подросток	
	10. Старший подросток	
Юность	11. Старшеклассник (ранняя юность)	Старшая школа (профилированное образование)
	12. Юноша-студент	Трехступенчатое высшее образование
13. Взрослый		
Зрелость	14. Зрелый	
Старость	15. Пресенильный	Мудрость опыта
	16. Старик	

кризиса. Кризис оказывается положительным, с точки зрения полноценного образования, только при смене определенных периодов. В эти периоды разнообразные «количественные» накопления собираются в узел, приходят в противоречия друг с другом, и следующий шаг развития может быть обеспечен только за счет разрешения этих противоречий через качественное изменения соотношения развития *деятельности, личности и сознания* как образующих существование души [20].

Основным и принципиальным следствием из этого закона является требование соответствия педагогической деятельности и ступеней систематического образования содержанию межкризисных эпох развития. Согласно закону периодизации нормального развития, содержание образования, методы образования и его организационные формы должны строго соответствовать выявленным возрастным особенностям психического развития ребенка.

Фактически сфера образования организована достаточно адекватно возрастным нормам развития субъективности человека, за исключением непонимания законов перехода человека с одной ступени образования на другую и, как следствия такого непонимания, некоторых грубейших ошибок. Основной ошибкой, на наш взгляд, является понятное, но непростительное невежество большинства государственных деятелей в области современной культурологии и социологии.

Для исправления этой ошибки мы считаем необходимым дать общую характеристику образования в системе культуры и социума и сформулировать третий фундаментальный закон образования — закон *сферной организации систем образования*.

Социум, согласно современной культурологии и социологии, представляет собой совокупность взаимодействий и взаимоотношений достаточно автономных по критериям развития и функционирования 15-ти общественных профессиональных сфер деятельности. Отличаются сферы друг от друга содержанием основных процессов деятельности в управляемой системе, так называемыми «ядрами социотехнических систем деятельности» (О. И. Генисаретский, 1974). Кроме того, специфичность той или иной сферы зависит от конкретного состава представителей других сфер в управляющей системе каждой сферы (А. А. Тюков, 1980). Именно эта кооперация представителей других сфер позволяет осуществить всю систему управляющих воздействий на систему управляемой деятельности, в результате которых происходит развитие сферы деятельности в целом. Таким образом, каждая сфера социума развивается автономно, однако всегда при условии функционирования всех остальных сфер социального целого — цивилизации (рис. 12.)

Как мы уже отмечали, каждая сфера имеет свой ядерный процесс деятельности.

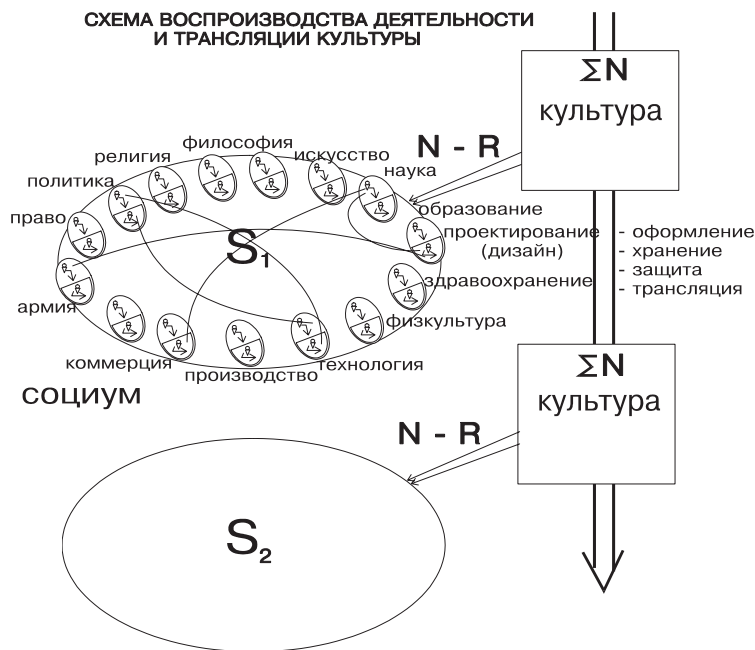


Рис. 12. Структурная схема отношений пространства социальных взаимодействий и пространства культуры

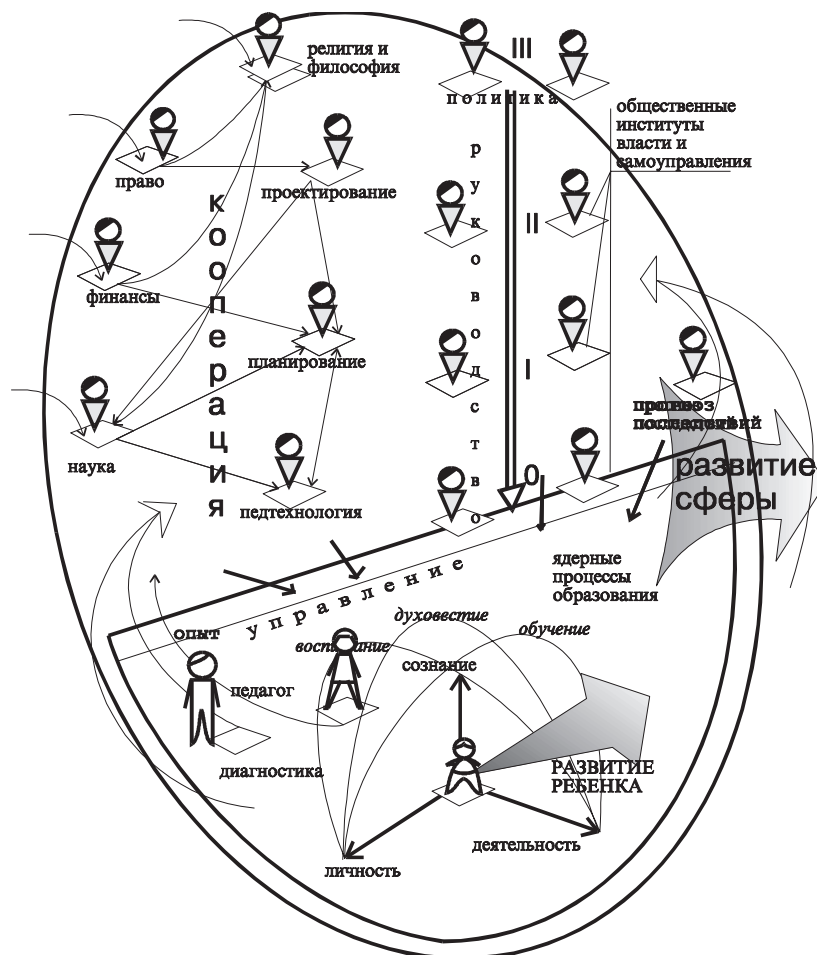


Рис. 13. Социотехническая система сферы образования.
Отношение систем деятельности управления образованием
и системы образовательной деятельности

Для науки — это исследования; для здравоохранения — это профилактика и лечение; для философии — это философствование как таковое, т. е. построение доктрины мировоззрения — онтологии, гносеологии, логики и этики; для армии — это защита границ государства, осуществление охраны государственности; для политики — это политическая борьба за власть и реализация государственной системы управления общественным развитием. Для образования — это собственно образование человека в единстве трех процессов: воспитания, обучения и духовности.

Каждая сфера строится как взаимодействие ядра и управляющей надстройки или как «социотехническая система деятельности». Например, в сфере образования работают представители медицины, науки, философии, проектирования, права. Таким образом, строится сложная кооперация представителей управляемых систем деятельности всех сфер

развитого социума. Эта кооперация направлена на управленческое обеспечение развития той конкретной сферы, где работают кооперанты. Если такая кооперация построена, то это означает, что сфера сформировалась. Если этой связи нет, то сфера еще не сформировалась.

Даже самое общее понимание закона сферной организации обуславливает требование организационной целостности управляющих систем в сферах деятельности. Только объединенные в рамках единого государственного органа управления представители всех других сфер смогут обеспечить полноценное развитие всей системы непрерывного образования, а значит, и развития человека. Более того, следование этому закону требует радикальной перестройки всей структуры системы управления в сфере образования, выделяя в качестве ведущего ориентира формирование в стране подлинно университетского образования как системообразующего фактора

развития всей сферы в целом. В этой работе следует учитывать действие еще одного закона образования человека.

Мы должны оговориться, что практическое воплощение требований этого закона в практику педагогической деятельности в современных условиях исторически невозможно. Тем не менее это фундаментальный психологический закон, и поэтому мы приводим его формулировку и даем разъяснения. В контексте психологической грамотности педагогов следует обратить внимание на закон *требований к уровню педагогической квалификации* в соотношении ее к уровню и качеству развития человека. Согласно этому закону, чем менее развитым является человек (более молодым), тем большей квалификацией должен обладать педагог. Образно говоря, младенцев должны воспитывать доктора и профессора, а директоров предприятий могут эффективно учить и педагоги-методисты. Дело в том, что педагогу ранних возрастов для понимания души ребенка необходимо преодолевать большую дистанцию, и для этого нужна высокая профессиональная квалификация.

Суть этого закона может быть выражена иначе, как совершенствование способности к самообразованию человека по мере взросления и повышение сопротивляемости человека к педагогическому вмешательству с повышением уровня его собственной образованности. Требования к соблюдению этого закона заставляют совершенно иначе, чем это было традиционно, относиться к содержанию профессионального педагогического образования. Согласно этому закону, даже «бакалавр» не может иметь право самостоятельной педагогической деятельности, не говоря уже о выпускнике педагогического училища в качестве самостоятельного воспитателя детского сада, а на сегодняшний день именно такая ситуация является стандартной и массовой. Если мы хотим, чтобы система непрерывного педагогического образования соответствовала закону требований к педагогической квалификации, мы должны ставить проблему перестройки всей системы аттестации и квалификационной оценки педагогических кадров.

Подводя итог нашим рассуждениям, мы обращаем внимание педагогов на главное обстоятельство формирования педагогического мастерства. Ежечасно в мире происходит великий акт воспроизводства человеческого существования и деятельности, и осуществляется этот акт в процессах образования.

Но каждый раз эти процессы происходят в конкретных условиях, с участием конкретных людей, причем не только непосредственных субъектов педагогической деятельности, но и большого числа людей, обеспечивающих эту деятельность. Образование — важнейшее общественное дело, и если оно происходит не систематически и полноценно (как это сейчас имеет место у нас) или происходит с ошибками, то процессы воспроизводства жизни человечества начинают разрушаться, и последствия этих разрушений могут оказаться катастрофическими.

С точки зрения выполнения функций трансляции культуры и воспроизводства жизнедеятельности человечества сфера образования является основной и ведущей, так как именно в этой сфере происходит восстановление и актуализация в формах живой человеческой способности исторического опыта, который в культуре «покоится в формах предметного инобытия». Для того чтобы сфера образования могла выполнять свои функции полноценно, в ней должны работать в качестве субъектов педагогической деятельности (и, конечно, андрагогической) люди, сами находящиеся на высших ступенях своего развития и образования. При этом мы имеем в виду не строку в анкете и не удостоверение об окончании вуза или докторантуры в виде диплома. Мы, прежде всего, говорим о качестве и уровне образования. Мы еще и еще раз подчеркиваем эту мысль: *качество и уровень образования есть показатели развития человека!*

Таким образом, мы утверждаем, что система общего образования, и в частности высшего профессионального педагогического образования, должна быть построена так, чтобы выпускники вузов могли осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с четырьмя фундаментальными законами образования человека — это и есть существо психолого-педагогического фундамента педагогического мастерства.

В заключение мы хотим высказать единственное пожелание. Педагоги, Вы можете не соглашаться с формулировкой законов. Вы можете искать новые, еще не открытые законы образования человека. Единственно, чего Вы не можете и на что не имеете права как Учителя, — *не знать фундаментальных законов образования человека*. Психологическое знание жизни и ее развитие в ее фундаментальных процессах есть основа нашего профессионального совершенства.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – С. 3–4.
2. **Асмолов А. Г.** Психология личности. – М.: Изд-во Московского университета, 1990. – С. 367.
3. **Гальперин П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 236–277.
4. **Давыдов В.** Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
5. **Кумбс Р.** Мировой кризис образования. – М.: Прогресс, 1968.
6. **Маркс К., Энгельс Ф.** Соч. – Т. 3. – С. 48.
7. **Мамардашвили М. К.** Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992. – С. 315–329.
8. **Столин В. В.** Самосознание личности. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – С. 367.
9. **Тейяр де Шарден.** Феномен человека. – М., 1987. – С. 36.
10. **Тюков А. А.** Организационные игры как метод и форма активного социального обучения // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М.: АПН СССР, 1983. – С. 73–80.
11. **Тюков А. А.** Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности // Игровое моделирование. Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 48–61.
12. **Тюков А. А.** Квалификационный анализ в организационной психологии // Проблемы экспериментальной психологии. – Львов, 1983. – С. 64–69.
13. **Тюков А. А.** Квалификационный анализ ценностных конфликтов // Психологический журнал. – 1993. – № 3.
14. **Тюков А. А.** Человек как проблема комплексного изучения // Социальное познание в современном мире. – М.: Мысль, 1992. – Гл. 2.
15. **Тюков А. А.** Исследования организационно-управленческой деятельности и понятия руководства, организации, управления // Актуальные проблемы общей, социальной и педагогической психологии: Сборник научных трудов. – М., 1980. – С. 57–76.
16. **Тюков А. А.** Образование и дизайн: пространство взаимодействия // Техническая эстетика. – М., 1994. – № 1. – С. 32–38.
17. **Тюков А. А.** О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 73.
18. **Тюков А. А.** Организация учебных задач в условиях учебного сотрудничества студентов // Психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам. Сборник научных трудов МГИИЯ им. М. Тореза. – М., 1987. – Вып. 283. – С. 88–98.
19. **Тюков А. А.** Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск, 1987. – С. 48–61.
20. **Тюков А. А.** Фундаментальные законы образования человека. – Рига: Эксперимент, 1998.
21. **Тюков А. А.** Основы новой психологии. – Калининград: КВШУ, 1995.
22. **Уотсон Дж. Б.** Психология как наука о поведении. – М.-Л., 1926. – С. IX.
23. **Фрейд З.** Основные психологические теории в психоанализе // Фрейд З. Избранное. – М., 1991. – С. 23–54.
24. **Швейцер А.** Культура и этика. – М., 1969. – С. 300.
25. **Щедровицкий Г. П.** Методологический смысл проблемы лингвистических универсалий // Языковые универсалии и лингвистическая типология. – М., 1969. – С. 47.
26. **Щедровицкий Г. П.** Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). – М.: Стройиздат, 1975. – С. 23–45.
27. **Эльконин Д. Б.** К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
28. **Юдин Э. Г.** Методология науки. Системность. Деятельность. – М., 1997.
29. **Ярошевский М. Г.** Психология в XX столетии. – М.: Политиздат, 1971. – С. 367.
30. **Tyukov Anatoly A.** They, We, I // The 2nd international congress for research on activity theory. – Finland, 1990. – P. 134–135.

ЦЕЛЬ, РЕЗУЛЬТАТ И ГОМЕОСТАЗИС В ДИНАМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ОРГАНИЗМА

Урываев Ю. В.,
МГПУ, Москва

Междисциплинарный обзор предполагает, что особой целью систем живых организмов является способность стабилизировать свои процессы выживания. Живые клетки приобрели способность выживать путем адаптации, совершенствуя ее постепенно или скачками. Прокариоты, менее интегрированные и резистивные организмы, слабо адаптивны, по сравнению с более совершенными эукариотами — сущностями с более продолжительной жизнью, обладающими лучшей адаптацией из-за централизованного ядра, интегрирующего метаболические процессы клетки. Многоклеточные организмы, вплоть до человека с дифференцированными наружными и внутренними частями или органами (лат. «орудия»), стали жить намного дольше благодаря общебиологическому способу сочетанной метаболической ауторегуляции. Млекопитающие с их развитым мозгом приобрели отчетливую способность отдельно регулировать поведение и внутреннюю среду. Отсюда простая «цель», как паттерн нервной систематизации для преодоления и избегания неблагоприятных отклонений состояния тела, преобразовалась в осознанную через запоминание специальных сигналов речевых органов. Совершенствуя мозговые механизмы селективных ассоциаций и воспоминаний, человек научился оперировать перспективными и близкими целями.

Ключевые слова: система биологическая, система функциональная, системообразующий фактор, цель, сигнальность, адаптивность.

THE GOAL, THE RESULT AND HOMEOSTASIS IN DYNAMICAL SYSTEM OF THE ORGANISM

Urivaev Y. V.,
MSPU, Moscow

An interdisciplinary overview is suggested that the essential purpose of systems of living organisms is to stabilize processes for surviving. Living cells have gained the quality to survive by adaptation, improving one gradually and by metamorphoses in evolution. Procariots, less integrated, less resistive, restoring poorer and advanced eucariots, longer life span entities have manifested better adaptation owing to *centralized* nucleus, which integrates the whole metabolic processes of a cell. Multicellular organisms up to humans with differentiated own external and internal parts, or organs (lat. «tools») have got life interval extremely longer by common biological mean — combined metabolic autoregulation. Mammals with developed brain have received visible ability to regulate separately behavior and autonomous milieu interior. Hence a simple «purpose» as the pattern of neuronal systematization to overcome and avoid unfavourable deviations of the body state has turned to be conscious by remembering special signals of speech organs. Perfecting brain mechanisms of associative selection and recalling learnt the human to operate with long- and short-term purposes.

Key words: biological system, functional system, purpose, surviving, condition signality, adaptation.

Долгое время понятия «система» и «цель» рассматривались в научных работах как независимые. Понятие система родилось в античной философии и означало сочетание, организм, устройство, организация. На заре эпохи Нового времени Б. Спиноза (1632–1677) исходя из идеи о движении как «причины самой себя», сделал допущение, что существует особая живая субстанция с основными атрибутами — протяженностью и мышлением. Он полагал, что основная задача психики — сохранять телесное здоровье («mens esse potest

sine corpore»). Психика, таким образом, стала завуалированным выражением самосохранения, как и «конечной цели» жизни, а систематизация отношений мозга и тела — главным пунктом на пути объяснения взаимосвязи бессознательного и осознанного.

Аналогичную систему монад с регулирующими категориями пространство — «проявление порядка возможных сосуществований» — и время — «порядок неустойчивых возможностей» — развивал Г. В. Лейбниц (1646–1716). Он ввел категорию апперцепция

(лат. *ad* — к и *perceptio* — восприятие) — актуализацию (осознания) опыта, «самосознание» неделимой единицы «монады». Относительная самостоятельность цели и восприятия, по мнению И. Канта (1724–1804) описывается в двух видах апперцепции: эмпирической (ощущаемой сейчас) и трансцендентальной (лат. *transcendens*, выходящей за пределы настоящего). А его последователь И. Герbart (1776–1841) указывал, что «апперцептивная масса» — объем представлений, удерживающих сознание в форме внимания и индивидуального опыта формируется в ходе воспитания.

Живые организмы выживают, адаптируясь не только к текущей ситуации, но и предстоящей. Организмы, в особенности высшие, вплоть до человека, побеждают в борьбе за существование благодаря подчинению текущей деятельности предстоящему результату. Существа отличаются от всех других систем именно целенаправленной систематизацией. Биологическая целенаправленность — результат эволюции форм жизни. Потенциальные возможности к «предвидению» в эволюции и онтогенезе преобразуются в цель. Доклеточные системы жизни являются метаболическими, преобразуя асинхронные и разнообразные изменения в циклические через обратные связи, поддерживая устойчивость и длительность структуры. Клетки «формируют» наследственные специальные структуры будущего — генетические. Клеточные циклы, т. е. частные системные процессы интерфазы и митоза, в конечном итоге приводят к простому самовоспроизведению. Условные — морфологические и физиологические — классификации частей тела на ткани (соединительную, мышечную, нервную, железистую, возбудимые и невозбудимые), группы похожих клеток и их «встроенность» в органы объясняются как индивидуальная гармония интеграции для оптимального «функционирования» тела. Связь строения тела и свойств отражены в конституционных и формально-динамических классификациях типов человека.

«Простейшим» способом выживания, *приспособления к предстоящему*, по нашему мнению, явилось выделение стабильной внутренней среды (фр. *milieu intérieur*, К. Бернар, 1857 [13]). Изолированные жидкости тела, окружающие клетки, оставались относительно постоянными за счет выравнивания — пере-

мещения, поступления и удаления. Этому предшествовал продолжавшийся более двух столетий период обоснований клеточной организации тела. На определенной стадии эволюции многоклеточных организмов происходит *автономизация* гомеостатической деятельности от поведенческой. «Усовершенствованный» гомеостазис объединяет «внутренности» тела и «висцеральный» мозг через автономную нервную систему (АНС). АНС и соматическая (регуляция скелетных мышц и кожно-проприоцептивной чувствительности) нервная системы интегрируют гуморальную, гормонально-ликворную среду. Жизнедеятельность мозга включает обновление нейронов и реорганизацию их контактов, поддерживаемых адекватным кровотоком. Цель как интегральная оценка состояния тела и окружающей среды в ходе онтогенетического накопления опыта усложняется и приобретает относительную самостоятельность. Бессознательный и осознанный компоненты цели в разной степени взаимосвязаны с соматическими процессами. Предполагается, что смена текущей деятельности на скрытую аналогична переключению фокуса внимания бодрствующего мозга. Эволюция клеток рассматривается потому, в частности, что многоклеточный орган живет, обновляясь, заменяя «отмирающие» единицы «рождающимися». Принципиально сложность содержит в себе простоту. Эволюция стремления выжить, продлить жизнь особи создала нейроны и мозг — следующий этап специализации биологической «цели». Нейроны — особые клетки для координации разнообразных клеток-исполнителей, мышечных и секреторных, многоклеточного организма. Наиболее совершенные клетки создали ядро с генетическим аппаратом для целенаправленного самовоспроизведения.

Как оказывается, в нейронах геном еще и специализирован на кратковременное сохранение следа возбуждений и даже возможность сообщать об этом соседним нейронам. Большинство организмов эволюционировали от центральной симметрии к осевой асимметрии в виде длинного тела с увеличенным головным концом. Они достигли видовой цели адаптации, приспособившись к воздушной и наземной жизни. Расширение индивидуальной приспособляемости привело к удлинению продолжительности жизни. Мозг позволил организму не только контактировать со

средой (поиск, нападение), но и скрываться от нее (пассивное замирание, В. Кеннон [6]). Мудрость тела рассматривалась прежде всего как саморегуляция. В этом же плане Л. Гендерсон описывает уравнение кислотно-щелочного баланса крови. Главный вывод, к которому он приходит, звучит вполне современно: «Свойства материи и явления космического развития... тесно связаны со строением живых организмов и с их приспособлениями; поэтому эти свойства являются более важными для биологии, чем предполагали ранее. Общий процесс развития, как космический, так и органический, представляют единство, и биолог прав, что вселенная биоцентрична в самом своем существе» (цит. по [8], с. 19). Незамеченным оставалось важное обстоятельство. Регулируя двигательные эффекторы, мозг научился «игнорировать» «потребности» гомеостаза — подавлять удовлетворение (голода, спаривания, др.) и «ублажать» их. Решающий этап синтеза системных взглядов и саморегуляции связан в первую очередь с именами А. А. Богданова, Н. Винера, и А. Л. Чижевского, занимавшихся изучением крови — основного предмета и модели внутренней среды. Все они внесли огромный вклад в становление системного мышления.

Разъяснение применимости системного мышления к объектам любой природы дает Л. Гендерсон («Общая социология Парето в интерпретации физиолога», 1935). Ему хотя и не удалось ясно показать направленность эволюционного процесса на всех уровнях материи (задача является дискуссионной и сегодня), но удалось нащупать путь, как нам кажется, к современному синергетическому подходу. Он выделяет два фактора эволюции — «тенденция» и «время»: «Создается такое впечатление, как будто через весь процесс развития происходит влияние некоторой непрерывно действующей тенденции, хотя это обстоятельство имеет и мало значения для науки; необходимо только иметь в виду, что такая тенденция, как и время, является вполне независимой переменной и что тенденция и время вместе создают некоторую неизменную среду процесса развития» [8, с. 46]. К этому времени относятся и системные взгляды П. К. Анохина. Опираясь на мысль о недостаточности периодической системы элементов Д. И. Менделеева, Л. Ж. Гендерсон приходит к выводу о независимом порядке свойств, необходимости учитывать

фактор времени, динамики развития процессов и избирательности элементов. Причем свойства элементов распределены между элементами неравномерно, так что «яркие, характерные признаки кажутся скорее сконцентрированными на некоторых специальных элементах ... в первую очередь на водороде, кислороде и углероде ... весьма важных для ... космического и органического развития... Следствием этого является еще и то, что на этой поверхности существуют в высшей степени устойчивые, сложные и полные энергии системы» [8]. Принцип целостности, «холизм» (Я. Смэтс, 1926) возник в противовес аналитизму. Идея целостности, взаимосвязанности и взаимозависимости частей целого затушевала «золотую середину» — различие, особенности частей целого. Структура целого, сложившаяся как дуга рефлекса, существенно изменилась после введения И. П. Павловым «рефлекса цели» (1924) и функциональной системы П. К. Анохина (1935–1974, [14]).

Развитие системного мышления и появление теории систем может способствовать распространению редукционизма с опасностью, с одной стороны, игнорирования прикладного значения философии и отрицания ценности теорий — с другой. Однако философия всегда будет шире теории систем, поскольку шире ее предмет и методы, а конкретные науки всегда будут конкретными, что совсем не отрицает смену научных парадигм. А именно так и следует рассматривать системное мышление — как научную парадигму с присущей ей системой ценностей, правил и процедур. Как бы то ни было, но первая половина XX в. — это эпоха становления системного мышления. Независимо от кибернетики и тектологии в 30-е гг. австрийский биолог Людвиг фон Бергаланфи разрабатывает общую теорию систем. В его теории главное понятие — «открытая система». Если у Винера главным образом исследуются технические системы и главный акцент сделан на внутренние обратные связи, то у Бергаланфи особое внимание уделено механизмам обмена вещества – энергии – информации между живым организмом и окружающей средой и установлению внутреннего динамического равновесия — гомеостаза. Также рассмотрен вопрос об усложнении живых систем, т. е. подготовлен подход к современной синергетике с биологической стороны.

Системные представления начались с нервизма (И. М. Сеченов, И. П. Павлов) и преобразовались в систему центрально-периферических отношений (П. К. Анохин, 1935, 1968, др.). Психологи нивелировали сложность опережающих деятельность мозговых процессов, введя обилие противоречивых, якобы «уточняющих» терминов, хотя и вынуждены были перейти к психофизиологии и нейропсихологии последовательных отражении событий мира в мозге. Так, относительно законченное целеполагание (близкое к доминанте) выражено термином апперцепция — особой внутренней силой (комбинация осознания опыта и создание целого), исходящей из лобных долей мозга. Сила, заставляющая испытуемого концентрироваться на ритме одного метронома при воздействии другого. Такое целеполагание, которое даже соответствует не перцептивному, а апперцептивному уровню сознания, способному адекватно «объединять элементы», способному к «творческому синтезу», такая систематизация трактовалась В. Вундтом как особый подбор психических элементов, составляющих ощущения, представления и чувства. Продолжение исследований в этой области привело к появлению гештальтпсихологии. В настоящее время апперцепция рассматривается более узко, как характеристика сенсорно-перцептивных процессов, зависящая от прошлого опыта.

Психология отделилась от медицины и биологии в конце XIX столетия. Начало XX столетия знаменует выступление И. П. Павлова (1903), открывшее системы высшей нервной деятельности и «универсальных», единых исследований систем и целей П. Жане [14]. П. Жане высказал предположение, что различные психические процессы представляют собой явления, подготавливающие действия. Чувства, мышление являются процессами, осуществляющими регуляцию действия, и основой развития личности. Поведение человека рассматривается как «включающее не только извне наблюдаемую активность индивида, но и внутреннее психическое содержание, которое становится неотъемлемой частью поведения, его регулирующим звеном». Разрабатывая свою теорию «образа действия», П. Жане (1929) выдвинул положение о «психологическом напряжении» как доминанте действия. Менее известна опубликованная чуть раньше идея функционально

складывающегося центрально-периферического «рабочего органа» для выполнения цели, в котором «векториальная определенность движения и является результатом доминанты...» [17]. В усложнении уровня организации поведения человека отчетливо прослеживается возрастание целеполагающего компонента — от рефлекторных актов, отсроченных перцептивных (включая подготовку и завершение) действий, элементарных социальных («подражательных») и интеллектуальных актов, манипуляций с объектами и формирование интеллектуальных (символьных) объектов до умственной деятельности, мышления и созидательного труда, основанного на произвольном внимании и волевом усилии. «Оставалось» лишь понять развертывание во времени каждого уровня или комбинации «уровней» при естественном поведении. Каждый уровень, вид поведения нацелен на достижение «перспективного» результата.

Психологи-ассоцианисты сосредоточились на изучении «объективного» поведения. Игнорирование разума (интеллекта) сопровождалось стремлением понять физику и химию подлежащих процессов мозга. И через некоторое время зашли в тупик, названный психофизической проблемой. Так, первые исследования Ч. Шеррингтона (1906, 1930, 1934) по интеграции, координации движений, наиболее известные и отмеченные нобелевской премией, включали анализ последовательности изменения активности мышц-антагонистов — прообраз цели (сигнальность, изученная И. П. Павловым). Например, сгибание в локте начинается с «микроредвидения» — расслабления трицепса и последующего сокращения бицепса. Глотание есть расслабление впереди пищевого комка и сокращение, «проталкивание» сзади пищевого комка. Поздние работы Ч. Шеррингтона менее известны, хотя почти противоположны начальным, ибо уходят в физиологический субъективизм [14]. Разнообразные модели исследования механизмов цели основаны на кратковременных — минуты, часы — и длительных — месяцы, годы — процессах, имеющих явно различные механизмы. К числу феноменов предвосхищения будущего может быть причислена установка, понимаемая как готовность действовать в некоторой ситуации определенным образом. Идею их различения высказал Б. Ф. Ломов, считая, что опережающее отражение высту-

пает в двух основных формах: предвидение (прогнозирование, антиципация, экстраполяция) и целеполагание [3]. «Есть основания относиться к нашему физическому представлению о времени с некоторой подозрительностью, причем не только в отношении сознания, но и в отношении *собственно физики* (выделено автором. — Ю. У.), когда в дело вступают квантовые нелокальность и контрфактуальность». К сожалению, фактор времени, ключевой в формировании живой системы, авторитетом автора общей теории систем Л. фон Берталанфи оттеснен на задний план. Этому способствовало понятие эквифинальности («равнозначности» «при достижении цели») биологических систем как открытых систем (публикации 1932–1942 гг.).

Пожалуй, впервые мысль о способности человека отражать время событий высказал А. Бергсон. Его увлечение гипнотизмом вылились в диссертацию (*L'essai sur les donnees immediates de la conscience*) и последующие теории, в частности, о том, что реальная человеческая жизнь и ее периоды обладают длительностью, а интуиция направляет внимание на «первичную данность» — собственную психическую жизнь. Этот период развития психологии — крайне важный этап реформирования и обновления психологии, введения понятий, «открытых» позднее, преобразовавшийся в особую науку — «систему с рефлексией». Причем специфика рефлектирующих систем состоит в их способности к «самосознанию», «т. е. описанию поведения системы с точки зрения ее самой» [10]. Существующая классификация систем на разнообразные группы — общие, самоорганизации и др. — *не акцентирует уникальность, качественное отличие биологических систем*. Принципиально иными свойствами обладают цели, которые ставит человек. Это идеальные цели системы жизнедеятельности, ориентированные на социальную среду микро- и макрогрупп. Естественно, что и они зависят от биологических оснований. Социальные системы, естественно, характеризуются «целенаправленностью» [8]. Раскрыть место и значение цели как системообразующего фактора, ключевого для биопсихологических систем и последовательно отстаивать его значимость удалось П. К. Анохину [2]. «Вся история развития живой материи до ее самого высшего этапа — мыслящего человека — подчиняется одному

и тому же закону: приспособительное поведение организмов, сохраняющее им жизнь и ведущее к прогрессу возможно только потому, что внешний мир через разнообразнейшие параметры своего воздействия «входит» в организм в форме тончайших информационных процессов, весьма точно отражающих основные параметры этого объективно мира» [3]. В этом высказывании есть «системообразующий» фактор — предстоящий результат поведения в виде иерархии «целей», высшей — выживания и частных, конкретных субординированных результатов — позные и фазические движения, составляющие деятельность, в конечном итоге завершающуюся восстановлением гомеостаза. Этот ключевой элемент теории функциональной системы П. К. Анохина — акцептор результата действия (АРД). АРД подготавливается «мозговое отражение» предстоящего, которое удерживается до завершения деятельности. Причем этот компонент в функциональной системе поведения обнаруживается не сразу, а на основе, после формирования предпусковой интеграции — афферентного синтеза и «отсечения» менее вероятных выборов, после принятия решения. Гедонический компонент сопровождает достижение цели. Внешние условия определяют «общую» цель деятельности, «временно» объединяющую бесчисленное множество «частных» процессов разного уровня, нередко глубоко упрятанных за пафосными фразами. «Люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того, чтобы объяснять их из своих потребностей (которые при этом, конечно, отражаются в голове, осознаются...» [14].

Информация в переводе с латинского — «внутри формы» (лат. *informatio* — сообщения, сведения, знания, осведомленность). Как бы многозначна она ни была, характеризуется параметрами информативности сведения, в биологическом значении новизной, т. е. «снятой неопределенностью» (К. Шеннон). *Новизна* не может не быть сравнительной — циклами «обращения настоящего к прошлому и будущему». Это и есть *временной параметр биологического объекта*. Именно динамизм — характерная особенность функциональной системы: традиционная фотография превратилась в фильм. Его П. К. Анохин положил в основу функциональной (иначе говоря, повременной и временной) системы.

Общая схема функциональной системы является поступательно-циклической. «Развертывание» схемы поэтапно: афферентный синтез → принятие решения → АД как компонент действия. Свойства и «механизмы» цели и результатов соответственно гораздо более сложны, нежели простые модели поведения. Именно превращение индивида в человека появляется регуляцией и саморегуляцией на основании *предвидения*. По существу, это и есть целенаправленность. Подчеркивая значительное усложнение психических функций сравнительно с физиологическими, Л. С. Выготский замечает: «Когда нас упрекали в том, что мы усложняем некоторые чрезвычайно простые проблемы, мы всегда на это отвечали, что нас надо упрекнуть скорее в другом: мы чрезвычайно упрощенно объясняем проблему исключительной сложности». Вот пример понимания термина система: «...восприятие становится в новые отношения с другими функциями, вступает в сложные сочетания с новыми функциями и начинает действовать с ними в единстве как некоторая новая система...» «Свой доклад я назвал докладом о психологических системах, имея в виду те сложные связи, которые возникают между отдельными функциями в процессе развития и которые распадаются или претерпевают патологические изменения в процессе распада». «Мозговым субстратом психических процессов являются не изолированные участки, а сложные системы всего мозгового аппарата. Но вопрос заключается в следующем: если эта система заранее дана в самой структуре мозга, т. е. исчерпывается теми связями, которые существуют в мозгу между отдельными его частями, мы должны предположить, что в структуре мозга заранее даны те связи, из которых возникает понятие. Если же мы допустим, что здесь возможны более сложные и не данные заранее связи, мы сразу перенесем этот вопрос в другой план» [4, с. 128].

Приведем лишь два из многих примеров психопатологии, описанных Л. С. Выготским. «Паркинсоник не может сделать шаг; когда же вы говорите ему “Сделайте шаг” или кладете на полу бумажку, он этот шаг делает. Все знают, как хорошо паркинсоники ходят по лестнице и плохо — по ровному полу». И аналогичный, с разъяснением: «...паркинсоник хочет поднять руку, когда вы ему говорите, но этого импульса недостаточно; когда вы связываете

просьбу с еще одним (зрительным) импульсом, он поднимает. Добавочный импульс действует вместе с основным. Можно представить картину и по-другому. Та система, которая позволяет ему поднять руку, сейчас нарушена. Но он может связать один пункт мозга с другим через внешний знак» [4, с. 129]. Наконец, Л. С. Выготский подытоживает: «Повторяю, не только память изменяется, когда она вступает, если можно сказать, в брак с мышлением, но мышление, изменяя свои функции, не является тем мышлением, которое мы знаем тогда, когда изучаем логические операции; здесь изменяются все структурные связи, все отношения, и перед нами в этом процессе замещения функций образование новой системы, о которой я говорил прежде». Видимо, несмотря на успехи психологии, и сейчас уместно высказывание «*Психология как познание внутреннего мира человека до сих пор ищет свои истинные методы*» [4, с. 115]. Основанием для такого заключения могли быть данные В. М. Бехтерева (1907), обнаружившего, что животные без лобных долей «не оценивают нужным образом результаты своих действий, не устанавливают определенного соотношения между отпечатками новых внешних впечатлений и результатом прошлого опыта и ... не направляют движения и действия сообразно личной пользе (выделено автором)». Подобная «утрата последовательных следов и недостаток оценки этих впечатлений» и приводят, по мнению В. М. Бехтерева, к тому нарушению «психорегуляторной деятельности», которая выражается в «правильной оценке внешних впечатлений и целесообразном, направленном выборе движений, сообразно с упомянутой оценкой», что он и считает основной функцией передне-лобных отделов мозга [9, с. 116].

Сигнальность как форма целенаправленности крайне динамично проявляется в движениях (условно-рефлекторных «активных» и «пассивных», Ю. М. Конорский, С. М. Миллер, 1936). Эту сторону условного рефлекса подчеркнул П. К. Анохин (1949). Поведение человека, несомненно, сложно, нередко парадоксально, как выражение «язык дан человеку для того, чтобы скрывать свои мысли». Поэтому обратимся к классическим приемам выявления «цели». Оригинальной методикой А. Р. Лурия, предложенной для выявления расстройств «психических процессов, не поддающихся непосредственному

наблюдению», является «методика двойной стимуляции», или «моторной сопряженной или отраженной методики». Обосновывая эту методику, А. Р. Лурия убеждал: «Единственная возможность изучить механику внутренних, “скрытых” процессов, сводится к тому, чтобы соединить эти скрытые процессы с каким-нибудь одновременно протекающим рядом доступных для непосредственного наблюдения процессов поведения, в которых внутренние закономерности и соотношения находили бы себе отражение. Изучая эти внешние, доступные отражению корреляты, мы имели бы возможность тем самым изучать недоступные нам непосредственно “внутренние механизмы и соотношения”» [7, с. 57]. Методика становится особенно значима, если учесть, что она предлагалась для выявления причастности человека к совершенному преступлению.

Системообразующий фактор как цель и результат подчеркивают ряд авторов. Одни уточняют основную мысль системообразующего фактора, призывая при рассмотрении психологических систем дифференцировать процесс и результат психической жизни, другие привносят детали и «умозрительные» процессы в формирование цели или результата, третьи объясняют практические состояния в терминах «осознание цели», «достаточность средств» и «очевидность результатов», хотя без серьезных доказательств. Более основательный аспект «биологических» основ целенаправленности живой системы — **термодинамический**. Считается, что биологические системы — открытые динамические организации, обменивающиеся с *внешней средой* веществами, энергией и информацией. Биофизика подчеркивает энергетически-информационный аспект системы, неизбежно определяемый жизнедеятельностью организма [12].

Л. Больцман показал, что для физического мира энтропия системы определяется количеством возможных «микросостояний». Но живые существа борются не за вещество и энергию, а *за увеличение энтропии* в окружающей среде. Термодинамика живой природы, стремящейся к упорядоченности, должна основываться на другом начале, принципе. Мера динамической системы делать полезную работу ставится в зависимость от повышения организованности живой системы (эктропия, Ф. Ауэрбах). Утверждается неприменимость

принципа Карно к биосфере с постепенно уменьшающейся энтропией (В. Вернадский, 1934). «Жизнь — это упорядоченное и закономерное поведение материи, основанное не только на одной тенденции переходить от упорядоченности к неупорядоченности» [12]. Однако *внутренняя среда* сложных организмов структурирована: лишь поверхностные клетки обмениваются с внешней средой, внутренние упрятаны внутрь тела как жизненно важные. Метаболизм последних, имеющих запас необходимых для жизни компонентов: воды, кислорода и питательных веществ, — характеризуется не энтропией, а *негэнтропией*. Не только известным гомеостазисом, но особой *сердцевинной важности* для всего тела. Если вспомнить описанную выше **автономизацию внутренней среды** живых организмов, то второе начало термодинамики, утверждающее невозможность перехода тепла от более холодного тела к более нагретому, не всегда справедливо для живых организмов. Негэнтропия внутренних органов с более высокой температурой «регулируется» сильными отрицательными обратными связями и потому более инертна.

Важнейшую роль в регуляции негэнтропии играет мозг. Известно, как высоко И. П. Павлов оценивал ту роль, которую играют лобные доли мозга в «синтезе направленного на известную цель движения». Сейчас окончательно доказано, что зародившийся индивидуальный «двигатель жизни» — метаболизм — в любой момент онтогенеза есть целенаправленная работа выживания. Мозг в этом отношении является частью живой структуры, живущей «для себя» и всего тела. Благодаря этому «выживает» **весь** многоклеточный организм даже в случае гибели (естественной, апоптоз) **одной или нескольких из них**. Происходящее обновление (очередное деление других клеток) поддерживает свойства целого. Эстафета «цели» как бы передается на иной уровень. Естественно-научные теории и гипотезы объясняют координацию, интеграцию живых процессов организма, называя это системой. Частные и более крупные цели остаются разобщенными, что противостоит естественному: всякое событие жизни организма оставляет след, «запоминается» и, в конечном итоге, понижает силу жизнедеятельности, если не используется в дальнейшем. Конечно, даже осознанные цели деятельности, особенно социальные,

трудно предсказуемые, оказываются не всегда оправданными.

Аналогия афферентного аппарата мозга, объясняющего «целесообразность» ответа на раздражение простейших и эволюционно преобразующегося в нервно-психический образ человека организации текущей деятельности, выдвинута давно [14]. Начальный, «целевой» этап системной активности мозга связан с деятельностью лобной коры, что было выявлено в ходе экспериментального исследования: обнаружена дезинтеграция поведения собак после лобэктомии и развившейся *бесцельности* поведения. Выявлены ЭЭГ признаки распада системы ассоциативной деятельности вследствие «потери» цели у больных шизофренией [12]. Существование конкретной цели в виде «внутреннего представления движения» красиво смоделировано у человека [5]. Обнаружено *учащение ритма сердца, предшествующее критическому ходу у шахматистов* [14].

Признаком фазного завершения и коррекции, похоже, являются системные психические процессы: фазное взаимодействие (медленных) тела и (быстрых) мозга при целенаправленной деятельности. Используя звуковое отслеживание своих сердцебиений одновременно с записью ЭЭГ у здоровых подростков, было обнаружено два феномена. Первый — сохранение нового паттерна ЭЭГ («картирование») после предъявления инструкции (рис. 1).

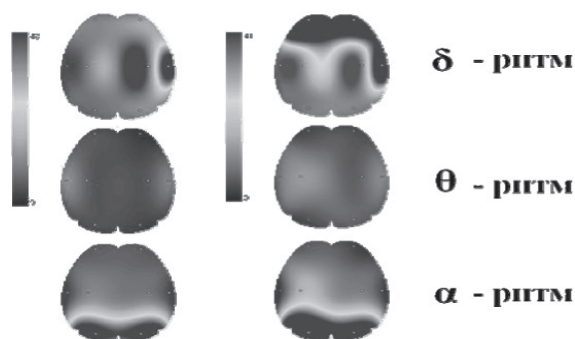


Рис. 1. Паттерн ЭЭГ до (слева) и после предъявления инструкции (справа)

Особенно интересный материал дает естественный эксперимент природы — патология мозга. Шизофрения проявляется в виде дезорганизации поведения — невозможностью определить цель поведения или формированием устойчивых бесплодных или антисоциальных целей, снижением мотивации, др.

Для выяснения нейропсихологических механизмов цели специальный интерес представляют неврологическая категория ауры. Аура — относительно самостоятельный *предвестник* предстоящих событий («ветерок перед бурей»). Аура — естественная модель акцептора результатов действия в функциональной системе деятельности, детально известное предзнаменование события. В клинической практике термин «аура» применяется для обозначения предвестников последующих событий («более важных»). В континууме событий жизни аура либо провоцируется какими то стимулами (прерывистый свет, звуки, в том числе классическая музыка), либо возникает спонтанно (вследствие неустановленного фактора). Целесообразно различать 2 группы сигнализаций — предвестников. Первая — «вызванные» возбуждением периферических рецепторов (зуд, показывания, онемения, скотомы [14], зрительные иллюзии, головокружения и т.д.). Вторая — рецепторные сигнализации, возникающие при локальном изменении кровотока, микрообъема мозга и др. Последние могут провоцироваться изменениями свертывания крови (в частности, фактором Виллебранда), активацией рецепторов NO-оксидаз в мембранах эпителиоцитов сосудов мозга [17]. Описаны обмороки (абсансы), предшествующие эпилептическому приступу. Установлены участки расположения усиленной нейронной активности или кровотока в участках коры мозга, соответствующих модальности периферической сигнализации. С другой стороны, эпилептические припадки развиваются вследствие поражения («склероз», дегенерация) палеокортикальных (височная кора, миндалевидный комплекс, передний гиппокамп, островок) образований. Пока можно лишь предполагать, являются ли такие поражения мозга отражением специального механизма сличения цели и обратной сигнализации или избыточной активацией (включая изменение кровотока мозга), способствующей быстрой генерализации активности и развития припадка.

Автоматизмы конечностей, мышцы рта, жевания и глотания, висцеральные — другое проявление дезинтеграции функциональной системы, сопровождающееся нарушением регулирующей функции лобных отделов и расстройством оценки обратных связей, оттого повторяющихся стереотипно [14]. Условно

можно назвать «мозговыми» первые два этапа и «телесными» последующие. «Мозговые» этапы более скоры, многочисленны («корково-подкорковые»), вариативны, с одной стороны (онтогенетически новые структуры коры, левое полушарие, «ближайшая подкорка»), и устойчивы — с другой (первичные и вторичные поля коры, левое полушарие, лимбический мозг, ствол мозга). Гипотетичность высказывания обусловлена «абстрактностью», обобщенностью понятия «поведения», которое может иметь разную сложность: простоту, «протяженность», «краткость», значимость, второстепенность и т.д. Однако аспект осознанности / неосознанности цели и результата требует специального анализа.

* * *

Итак, результат и формирующаяся на его основе новая цель представляют собой ключевые факторы системной жизнедеятельности. Без понимания причины систематизации эта категория теряет смысл в объяснении процессов жизнедеятельности. Самовоспроизведение

и адаптивная самоорганизация клеток, тканей и органов тела, в том числе мозга, «нацелены» на выживание. Жизнедеятельность мозга включает обновление нейронов и реорганизацию их контактов, поддерживаемых адекватным кровотоком. Цель как интегральная оценка возможностей тела и параметров окружающей среды в ходе онтогенетического накопления опыта усложняется и приобретает относительную самостоятельность. Бессознательный и осознанный компоненты цели в разной степени взаимосвязаны с соматическими процессами. Система *жизнедеятельности* как динамическое, подчиненное цели образование включает различную вероятность участия компонентов и конечную «качественную» детерминированность результатов. Предполагается, что уровни субординированных функциональных систем мозга меняются по степени участия в текущей, «перспективной» деятельности при кратковременном отвлечении на другую. Системы, текущая и перспективная, различаются тем, что ближайшая цель доминирует, предстоящая же скрыта, «подавлена».

Литература

1. Анохин К. В., Судаков К. В. Молекулярно-генетические механизмы системной организации поведения // Журн. неврологии и психиатрии. – 2001. – № 10. – С. 53.
2. Анохин П. К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга // Вопросы психологии. – 1966. – № 3. – С. 10.
3. Вундт В. Основания физиологической психологии. – СПб., 1880–81. – Т. 1–2. – С. 16.
4. Выготский Л. С. О психологических системах // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. – Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С. 109–131.
5. Гурфинкель В. С., Левик Ю. С. Система внутреннего представления и управление движениями // Вестник РАН. – 1995. – Т. 65. – № 1. – С. 29.
6. Кеннон У. Мудрость тела. – СПб.: Ленано, АСТ, 1993. – С. 3–4, 27; Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
7. Лурия А. Р. [Диагностика следов аффекта] // Проблемы современной психологии. – М., 1928. – Т. 3. – С. 46.
8. Мейер К., Дэвис С. Живая организация. – М., 2003. – С. 25–39.
9. Павлов И. П. Экспериментальная психология и психопатология на животных // Павлов И. П. Полн. собр. соч. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 3. – Кн. 1. – С. 39.
10. Розов М. А. Рефлектирующие системы, ценности и цели // Идеал, утопия и критическая рефлексия / Под ред. В. А. Лекторского. – М., 1996. – С. 188–242.
11. Рыжов Б. Н. Системная психология. – М.: Изд-во МГПУ, 1999. – С. 115–116.
12. Самойлов В. О. Медицинская биофизика. – СПб.: СпецЛит, 2004. – С. 12–14, 466–475.
13. Смотрицкий Е. Ю. Становление системного мышления в первой половине XX века // Гуманитарный журнал. – Днепропетровськ. – 2002. – № 3–4. – С. 98–108.
14. Судаков К. В., Урываев Ю. В. Субъективная сторона психической деятельности как объект системного анализа // Журн. высш. нервн. деят. – 2004. – Т. 54. – № 3. – С. 293–303.
15. Урываев Ю. В. Гармония живой регуляции. – М.: Советская Россия, 1975. – С. 206–217.
16. Урываев Ю. В. Физиология с основами морфологии и общей биологии. – М.: Изд-во 1 ММИ, 1989. – С. 3–7.
17. Janét P. L'evolution psychologique de la personalite. – Paris, 1929. – P. 117–118.
18. Khaïtovich et al. Metabolic changes in schizophrenia and human brain evolution // Genome Biol. – 2008. – № 9 (8). – P. 124.

ОБУЧЕНИЕ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ПСИХОЛОГИИ

Романова Е. С.,
Макшанцева Л. В.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются особенности обучения экспертной психологической деятельности бакалавров и магистров, приведение его в соответствие с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Показана роль использования основ социально-психологической экспертизы в образовательном процессе как базы для практической деятельности психологов. Освещена нормативно-правовая сторона обучения экспертной деятельности бакалавров и магистров по психологическим направлениям подготовки.

Ключевые слова: основная образовательная программа, профессиональные компетенции, экспертная деятельность, социально-психологическая экспертиза.

THE EXPERT ACTIVITY TRAINING OF THE BACHELORS AND MASTERS OF PSYCHOLOGY

Romanova E. S.,
Makshantseva L. V.,
MSPU, Moscow

In this article the features of expert psychological activity training of the bachelors and masters of psychology are considered and its reduction in conformity with the Federal state educational standard of the higher professional training is discussed. The role of use of bases of socio-psychological examination in educational process is shown as the bases for practical activities of psychologists. It is reported about the standard-legal side of training for expert activity of bachelors and masters of different areas of psychological teaching.

Key words: the basic educational program, professional competence, expert activity, socio-psychological expertise.

1 Актуальность экспертной деятельности психологов. Основные понятия

Проблема создания системы общественно-профессиональной экспертизы в нашей стране, взаимосвязанная с потребностями общества в высокопрофессиональных кадрах, предполагает участие и координацию усилий самых различных уровней и субъектов управления и организации учебного процесса: от составления инновационных учебных программ до аттестации научных и педагогических кадров; от усилий вузов по подготовке специалистов до повышения их квалификации.

Применительно к психологической деятельности особую роль играет социально-психологическая экспертиза. Многообразие актуальных задач, которые должны сегодня решать эксперты-психологи, выдвигает требование профессионального знания, овладения особенностями, нюансами современной экспертизы, в том числе экспертизы психо-

логических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп.

При рассмотрении основных вопросов социально-психологической экспертизы, в совокупности ее конкретных целей и задач, способов применения современных методов и методик, *необходимо определить содержание фундаментальных понятий экспертизы* для того, чтобы иметь единую методологическую базу, обеспечить единство предмета и метода, избежать неточностей и ошибок. Это тем более важно, поскольку до сих пор нет общепринятых четких определений базовых основ учебной дисциплины, встречаются самые различные, порой допускающие неоднозначное толкование или научно необоснованные формулировки.

В общем смысле *экспертиза* (фр. *expertise* от лат. *expertus*) рассматривается как освидетельствование, исследование, проведение

изучения компетентными специалистами-экспертами какого-либо предмета, дела, вопроса, решение которых требует специальных познаний, для подготовки соответствующего заключения.

Обязательной характеристикой экспертизы считается ее независимость, объективность (*независимая экспертиза* — объективное обследование, проводимое специалистами, не имеющими отношения к заинтересованным сторонам, т. е. выступающим как за, так и против изучаемого решения, предложения, проекта и пр.) [4].

Социально-психологическая экспертиза представляет собой область психологической науки и психологической практики, в которой разрабатываются и применяются специфические способы выявления индивидуально-психологических особенностей, межличностных отношений применительно к конкретной задаче анализа жизнедеятельности индивида или группы людей.

Ее рассмотрение в качестве самостоятельной дисциплины во многом было предопределено расширением такого класса фактов, которые для своего исследования требуют применения специфических средств психологического анализа в тесном взаимодействии с другими дисциплинами.

При этом независимо от практической сферы применения, ее основой остается исследование социально-психологической природы человека и особенностей ее проявления **в различных сферах общественной жизни**.

Специфику социально-психологической экспертизы нынешнего состояния можно определить как решение следующих **задач**: выработки рекомендаций, полученных в ходе прикладных исследований, и достраивание своей собственной научной системы.

В этом смысле **цель** социально-психологической экспертизы можно определить как распознавание состояния определенного объекта путем регистрации и анализа его

параметров, позволяющих оценить события, спрогнозировать их развитие и определить пути и средства психологического и организационного воздействия для достижения искомого результата.

Следует отметить существующие различия между социально-психологической и психологической экспертизой [5].

Социально-психологическая экспертиза — это проведение исследования психологом-экспертом (группой экспертов) какого-либо предмета психической реальности и выражения своего мнения о нем в виде соответствующего заключения. В группу экспертов социально-психологической экспертизы могут быть включены как специалисты психологи, так и специалисты другого профиля, имеющие непосредственное отношение к предмету экспертизы.

Психологическая экспертиза представляет собой исследование сложных специальных вопросов, центром изучения которых является психика (форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия человека с внешним миром и осуществляющая в их поведении, деятельности регулятивную функцию) как особая форма жизнедеятельности, а также особенности ее развития и функционирования. Психологическую экспертизу могут проводить только компетентные эксперты, имеющие высшее образование по психологическим направлениям.

В контексте используемой нами терминологии целесообразно рассмотреть **условную схему соотношения понятий «экспертные оценки» и «метод экспертных оценок» с перспективой их развития** (рис. 1).

Экспертные оценки — это качественные (количественные) и/или порядковые характеристики процессов, явлений, не поддающихся непосредственному измерению, основывающиеся на суждениях специалистов [4].

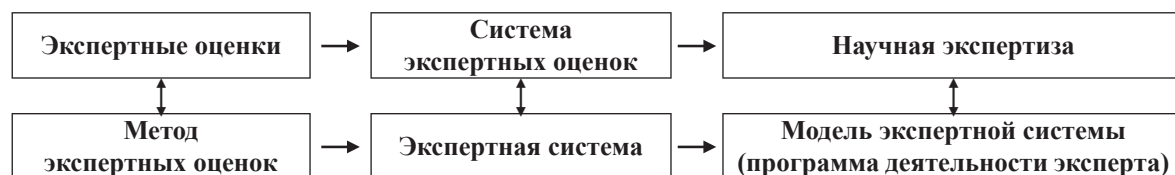


Рис. 1. Условная схема соотношения понятий «экспертные оценки» и «метод экспертных оценок» с перспективой их развития (т. е. виды экспертного оценивания)

Научно-организационная и методическая *система экспертных оценок* какого-либо явления, процесса может выступать как *научная экспертиза*.

Метод экспертных оценок определяется как «совокупность эмпирических процедур, направленных на оценку объекта по определенной шкале путем его предъявления экспертам и последующей регистрации их оценочных суждений» [8].

В настоящее время наметилась тенденция преимущественно использовать не метод экспертных оценок, а *экспертные системы*, которые можно охарактеризовать как программы, определяющие содержание деятельности эксперта, последовательность его действий в конкретных предметных областях.

Разработаны подробные *модели экспертных систем*. Так, например, одни из таких моделей предполагают приобретение, хранение, представление знаний, а также предположение об ограниченности этих знаний при диагностике, прогнозировании человеческого поведения. При этом предлагаются и анализируются различные компьютерные программы, которые помогают производить экспертные оценки в тех или иных областях человеческих знаний.

Другие модели экспертной системы (многоуровневые), исследующие структуру обобщенного экспертного знания, анализируют обобщенное мнение отдельных экспертов, которое учитывает психологические закономерности, эффекты.

Способы экспертного оценивания могут быть разными. Так, например, может быть выбран индивидуальный или групповой способ экспертного оценивания.

Индивидуальный способ экспертной оценки заключается в том, что каждый эксперт дает оценку анонимно и независимо от других (т. е. каждый эксперт работает отдельно, он не знает, кто еще является экспертом, а потому высказывает свое мнение независимо от других), а затем эти оценки обобщаются.

Групповой способ экспертной оценки основан на совместной работе экспертов (обсуждение проблемы, обмен мнениями, выработка общей концепции) и получении суммарной оценки от всей группы в целом (коллективное мнение). При таком способе согласование индивидуальных оценок соче-

тается с последовательным ознакомлением каждого эксперта с оценками остальных.

Экспертиза может рассматриваться как *особый способ изучения действительности*, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить, как способ, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором придается решающее значение именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов. Эксперт — это, прежде всего, специалист, компетентный и искушенный в вопросах конкретной экспертизы, а затем исследователь, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями. Он может использовать определенные методики, а может их переработать, создать новые или вовсе от них отказаться и опереться лишь на свой опыт и интуицию, но в любом случае решающим в конечном итоге оказывается его личное мнение, субъективное суждение, за которое ответственность несет сам эксперт.

Экспертиза в этом случае *является использованием самого человека как «измерительного прибора»*, который дополняет или даже полностью заменяет действие других приборов и технологий. В основе экспертизы лежат субъективные мнения экспертов, их знание и опыт, которые высоко ценятся [3].

В этой связи важным вопросом является определение основных требований к эксперту.

Эксперт — компетентный специалист, производящий экспертизу, — представляет свое заключение по какому-либо вопросу. Его задача состоит в том, чтобы, используя специальные знания, прошлый опыт и интуицию, применить общие законы и частные закономерности для разработки конкретных решений и обеспечить этим их оптимальность (объективность выводов, мнений, рекомендаций, оценок).

Эксперт должен быть способен синтезировать информацию, объединить специальные знания и опыт, методы исследования со знанием особенностей исследуемого объекта и дать объективные квалифицированные рекомендации.

Значимой личностной характеристикой эксперта считается его компетентность. *Компетентность эксперта* — это способность

человека эффективно участвовать в экспертной процедуре и служить источником доброкачественной информации об объекте экспертизы.

Общая компетентность складывается из трех компонентов: профессиональная компетентность; компетентность в экспликации оценок (умение формулировать ее в уме, а затем и в вербальном или символическом виде); социально-психологическая компетентность (умение корректировать особенности собственного поведения, препятствующие коллективной работе экспертов, а также отсутствие конформизма) [8].

Компетентность и опыт специалиста в экспертном методе играют центральную роль. Если в психодиагностике оценка в большей мере базируется на соответствующей методической оснащенности исследователя, то в экспертизе обязательно учитывается субъективное мнение эксперта, обусловленное его профессиональной интуицией. От эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и творческих озарений.

Эксперт после ознакомления с поставленной проблемой решает, какой методический аппарат и в какой степени будет им использован, или же он вообще откажется от применения каких-либо традиционных техник. Метод экспертизы предусматривает осмысление специалистом всей совокупности разнообразных сведений, полученных им из самых различных источников. Являясь наиболее квалифицированной формой использования специальных познаний, экспертиза позволяет использовать весь арсенал научных достижений, а оценки экспертов считаются объективными, то есть сделанными не лично экспертом, а той наукой, которую он представляет.

Социально-психологическая экспертиза имеет широкую *сферу практического применения*, причем в разных направлениях практики можно выделить свою специфику организации и проведения экспертизы. Так, например, в случае психологического анализа деятельности используется процедура сбора анамнеза субъекта (сбор данных об истории развития конкретного субъекта деятельности производится путем опроса самого субъекта, его родителей, друзей, сослуживцев, а также изучение документов) и экспертных заключе-

ний. При этом процедура экспертных оценок рассматривается как «получение индивидуальных и коллективных заключений об уровне подготовленности субъекта, успешности его деятельности, о психологических причинах ошибочных действий, профессионально-важных качествах и т.д.» [2].

В зависимости от целей и задач социально-психологической экспертизы используется определенная *структура организации экспертного оценивания*, как правило, состоящая из нескольких этапов. Так, например, в многоуровневой экспертной системе группой управления экспертное оценивание может проводиться в следующем порядке:

1. *Подготовка и издание регламентирующего документа*, в котором формулируется цель работы и основные положения по ее выполнению.

2. *Формирование группы управления*: назначается руководитель экспертизы для подготовки регламентирующего документа, а также для руководства всей работой. На него возлагается формирование группы управления и ответственность за организацию ее работы.

3. *Подбор экспертной группы*, который осуществляется группой управления примерно в такой последовательности:

- формулирование решаемой проблемы;
- определение круга областей деятельности, связанных с проблемой;
- определение долевого состава экспертов по каждой области деятельности;
- определение количества экспертов в группе;
- составление предварительного списка экспертов;
- анализ качеств экспертов и уточнение списка экспертов в группе;
- получение согласия экспертов на участие в работе;
- составление окончательного списка экспертной группы.

4. *Разработка организации и методики проведения опроса экспертов*, которая осуществляется параллельно с процессом формирования группы экспертов. При этом решаются следующие вопросы: место и время проведения опроса; количество и задачи туров опроса; форма проведения опроса; порядок фиксации

и сбора результатов опроса; наличие необходимых документов.

5. *Определение организации и методики обработки данных опроса:* определяются задачи и сроки обработки, процедуры и алгоритмы обработки, силы и средства для проведения обработки.

6. *Выполнение комплекса работ в соответствии с намеченным планом:* группа управления осуществляет в процессе непосредственного проведения опроса экспертов и обработки его результатов, корректируя по мере необходимости содержание, сроки и обеспечение ресурсами.

7. *Оформление результатов работы:* производится анализ результатов экспертного оценивания; составление отчета; обсуждение и одобрение результатов; представление итогов работы на утверждение; ознакомление с результатами экспертизы организаций и лиц.

Методы социально-психологической экспертизы представляют сложную структуру, состоящую из отдельных содержательных групп, с включенными в них подгруппами.

В соответствии с принципами научно-практического исследования в психологии выделяют следующие экспертные методы:

– неэкспериментальный (описательный) — наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности;

– экспериментальный — лабораторный, естественный эксперимент;

– психодиагностический — объективный (тесты интеллекта, специальных способностей, достижений, личности), субъективный (личностные опросники, опросники состояния и настроения, опросники-анкеты) и проективный (моторно-экспрессивные, перцептивно-структурные и апперцептивно-динамические методики) подходы.

По способу получения экспертных оценок можно выделить:

– методы коллективной работы группы (методы «мозговой атаки», «сценариев», «деловых игр», «совещаний», «суда»);

– методы получения индивидуального мнения членов экспертной группы (методы анкетного опроса, интервью, метод «Дельфи»).

В зависимости от вида экспертизы могут применяться специфические методы и методики социально-психологического, психодиагностического исследования и др.

Обобщая вышесказанное, можно заметить, что социально-психологическая экспертиза является отраслью психологии, весьма близко стоящей к острым социальным проблемам психологической оценки поведения людей во всех сферах их производственной и социальной жизни. Базируясь на общем фундаменте знаний о высшей психической деятельности человека, экспертиза использует и свои собственные аналитические методы. Игнорирование научной обоснованности психологической экспертной деятельности приводит к тому, что оценка личности проводится по набору ее внешних свойств, оценка и анализ индивидуально-психологических особенностей заменяется их констатацией.

Объективность выделения социально-психологической экспертизы как специфической отрасли психологии предопределено, с одной стороны, ее собственным развитием как науки, с другой — появлением такого набора фактов и явлений общественной жизни, которые для своего осмысления требуют применения специфических психологических методов изучения, причем в тесном взаимодействии с другими науками. Актуальность задач, которые решает социально-психологическая экспертиза, определяется степенью ее включенности в общую проблематику общества. Ее многоаспектность проявляется в том, что она соединяет, увязывает задачи изучения психологических особенностей личности с прагматическими вопросами конкретных практических сфер, например, общественного производства и общения. Другая ее существенная особенность состоит в том, что социально-психологическая экспертиза, как правило, предусматривает (или подразумевает) практические рекомендации и прогностические оценки.

Изучая проявление особенностей личности, в том числе общих и специальных способностей человека, под воздействием внешних факторов, социально-психологическая экспертиза оценивает (измеряет количественно и качественно) психологические реакции человека, возможности адаптации к окружающей его в данный момент производственной или социальной среде. Радикализм происходящих в обществе преобразований, новые психологические феномены ставят перед социально-психологической экспертизой задачи глубокого осмысления своих возможностей и своего

специфического места в системе психологического знания, в том числе выделения различных уровней в своей структуре, а также совершенствования методического инструментария и методологических подходов.

2 Специфика обучения экспертной деятельности бакалавров психологов

В соответствии с действующим (утвержден приказом № 759 Министерства образования и науки Российской Федерации от 21.12.2009) Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 030300 Психология (квалификация (степень) «бакалавр») выпускник, освоивший основную образовательную программу, должен владеть основными приемами экспертной деятельности.

Так, например, указывается, что в результате изучения базовой части цикла Б. 3 «Профессиональный цикл. Базовая (общепрофессиональная) часть» студент (*бакалавр психолог*) должен владеть «основными приемами диагностики, профилактики, экспертизы, коррекции психологических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп» (ФГОС ВПО, раздел VI).

Рассматривая содержательные аспекты предметов, входящих в «Перечень дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий», можно отметить, что приемы и методы экспертизы частично в них изучаются. Например, в рамках дисциплин «Психология личности», «Социальная психология», «Организационная психология» рассматривается метод экспертной / групповой оценки личности [1, с. 131]. Суть метода сводится к получению оценки личности на основе учета мнений некоторого числа экспертов, т. е. людей, хорошо знающих аттестуемого по совместной работе [7, с. 140]. Их суждения о нем («экспертные оценки») могут сопоставляться с данными субъекта восприятия [1, с. 131].

Кроме того, методы и методики психологической оценки используются в организационно-психологическом направлении экспертной деятельности. Так, в технологии оценки персонала, получившей название «ассесмент-центр» (от англ. *assessment* —

оценивание), одной из важных составляющих является групповая экспертная оценка личности. В оценочных тренингах данной технологии ситуативная диагностика может строиться на основе оценок профессионально подготовленных экспертов-психологов, которые наблюдают за поведением испытуемых в ролевых и деловых играх во время активного обучения. Причем для уточнения своих оценок наблюдатели могут поставить перед модератором (человеком, задающим условия прохождения ситуации) задачу создать более эмоциональную ситуацию, поставить участников в условия дефицита времени и т.д. В результате такой экспертизы можно получить объективную оценку необходимых для работы личных качеств кандидата или сотрудника; оценить его реакцию на стресс, коммуникативные навыки, навык работы в коллективе, лидерские качества и др.

В дисциплине «Психология труда, инженерная психология и эргономика» метод экспертных оценок рассматривается как «совокупность эмпирических процедур, направленных на оценку объекта по определенной шкале путем его предъявления экспертам и последующей регистрации их оценочных суждений» [8, с. 320].

«Метод экспертных оценок предполагает опрос специалистов о тех или иных элементах рабочей ситуации или личности профессионала с целью построения ответственного заключения. Вместе с тем ситуация экспертизы часто выходит за рамки какого-то одного метода и предполагает использование их комплекса» [6, с. 22]. Проводится индивидуальная экспертная оценка, когда ее субъектом является один человек, и групповая, одной из разновидностей которой является *метод независимых характеристик*. Этот метод используется при описании профессионально важных качеств конкретного профессионала. «Его сущность заключается в получении информации о личности из разных источников, которыми могут быть руководители организации или подразделения, коллеги, подчиненные, в силу тех или иных обстоятельств хорошо знающие изучаемого специалиста» [6, с. 22].

Другим методом экспертной оценки, применяемым в психологии труда, является *метод критических инцидентов*. «Его сущность состоит в том, что работники, хорошо

знающие профессию, приводят реальные примеры поведения специалистов, характеризующие высокую или низкую эффективность профессиональной деятельности. Причем приводятся такие образцы профессионального поведения, которые зависят только от самого работника, а не от внешних факторов» [6, с. 23].

В дисциплинах «Психология труда, инженерная психология и эргономика», «Введение в клиническую психологию», «Специальная психология» может быть раскрыто направление экспертной клинико-психологической деятельности.

В области профессиональной пригодности, наряду с изучением соотношений между требованиями профессий и особенностями личности, формой деятельности и типом личности, процессом труда и работоспособностью и т.д., получили обоснование процедуры психологического отбора и клинико-психологической экспертизы. Например, «*клинико-психологические методы врачебно-лётной экспертизы*», играющие важную роль в проведении психологического отбора в авиации [8, с. 56]; методы «*медико-психологической врачебной экспертизы трудоспособности*», используемые для психологической экспертизы по вопросам профессиональной пригодности и трудоспособности [6, с. 270].

В «Психодиагностике», учитывая общие и частные (специфические) задачи, различают *ситуацию клиента и ситуацию экспертизы*. «В первой ситуации человек обращается за помощью к психологу, он охотно идет на сотрудничество, старается выполнить инструкции как можно более точно, не имеет сознательных намерений приукрасить себя или фальсифицировать результаты. Во второй — человек знает, что подвергается экспертизе, старается выдержать “экзамен”, а для этого вполне осознанно контролирует свое поведение и свои ответы так, чтобы выглядеть в максимально выигрышном свете (или добиться своей цели даже ценой симуляции, отклонений и расстройств)» [9, с. 8].

Условно разделяя методы психодиагностики на две категории: стандартизованные измерительные методы и экспертные, или методы понимания, — отмечают, что «экспертные методы в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической интуиции самого психодиагноста. Они оказы-

ваются незаменимы везде, где не разработаны (или неизвестны) стандартизованные процедуры. Экспертные методы часто оказываются более эффективными по отношению:

- к психическим явлениям, плохо поддающимся объективации (субъективные переживания, личностные смыслы, глубинные слои опыта);

- к чрезвычайно изменчивым явлениям, для которых трудно создать фиксированную операциональную модель (динамика целей, состояний, настроений, многоплановых отношений в группе)» [9, с. 79].

В психодиагностике «глубокий экспертный анализ — необходимый первичный этап в разработке всякой стандартизованной процедуры. По мере стандартизации экспертные методики также подлежат количественному обоснованию» [9, с. 80].

Как видим, многие базовые дисциплины профессионального цикла включают в свою структуру экспертные методы. Тем не менее ознакомление с ними в рамках отдельных дисциплин носит эпизодический характер. Поэтому, на наш взгляд, будет целесообразным в вариативной части данного цикла предусмотреть изучение бакалаврами психологами дисциплины, посвященной вопросам введения в теоретические и практические основы социально-психологической экспертизы.

В дальнейшем целесообразно более углубленное ознакомление студентов с определенными направлениями социально-психологической экспертизы с учетом приоритетных направлений конкретного вуза, а также в соответствии с требованиями к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры.

3 Специфика обучения экспертной деятельности магистров психологов

В соответствии с действующим (утвержден приказом № 797 Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009) Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 030300 Психология (квалификация (степень) «магистр») *магистр психолог* в практической деятельности (одном из видов профессиональной деятельности наряду с научно-исследова-

тельской, проектно-инновационной, организационно-управленческой, педагогической) должен быть подготовлен к решению таких профессиональных задач, как:

- разработка технических заданий на программное обеспечение экспертных психодиагностических систем;

- составление психодиагностических заключений и рекомендаций по их использованию в научно-исследовательской, экспертной и консультативной деятельности;

- экспертиза социальных, политических, экономических, организационных проектов с точки зрения их психологических составляющих и последствий (ФГОС ВПО, пункт 4. 4).

В части требований к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры указывается, что выпускник должен обладать общекультурными компетенциями (ОК) и профессиональными компетенциями (ПК), в том числе способностью и готовностью к:

- диагностике, экспертизе и коррекции психологических свойств и состояний, характеристик психических процессов, различных видов деятельности индивидов и групп на основе инновационных разработок (ПК-17) — в цикле М. 3 «Практика и научно-исследовательская работа»;

- созданию психодиагностических методик, адекватных целям и контингенту респондентов для профессиональной экспертизы эффективности реализации инновационной деятельности (ПК-25) — в цикле М. 4 «Итоговая государственная аттестация».

По психологической компетенции ПК-17 следует уточнить, что «практика является обязательным разделом ООП магистратуры. Она представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся... Практики могут проводиться в сторонних организациях или на кафедрах и в лабораториях вуза, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом» (ФГОС ВПО, пункт 7. 15).

Психологическая компетенция ПК-25 также требует уточнения: научно-исследовательская работа обучающихся является «обязательным разделом ООП магистратуры и направлена на формирование универсальных и профессиональных компетенций в соответст-

вии с требованиями настоящего ФГОС ВПО и ООП вуза» (ФГОС ВПО, пункт 7. 16).

Анализируя перечень дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий — цикл МЛ «Общенаучный цикл. Базовая часть» (ФГОС ВПО, раздел VI), — можно предложить знакомить магистров психологов с широким спектром методов социально-психологической экспертизы в рамках одного из разделов дисциплины «Качественные и количественные методы исследований в психологии», входящей в перечень дисциплин для разработки примерных программ.

Кроме того, в рамках вариативной части основной образовательной программы может быть предложена дисциплина, направленная на углубленное ознакомление студентов с определенными направлениями социально-психологической экспертизы с учетом приоритетных направлений конкретного вуза.

Широкий диапазон современных требований в области осуществления разного рода экспертиз, предъявляемый обществом и отраженный в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нового поколения, диктует необходимость остро поднять вопрос *подготовки бакалавров и магистров психологических направлений к экспертной деятельности в различных сферах общественной жизни.*

Поставленная цель влечет за собой решение вопросов *ресурсного обеспечения образовательного процесса*, в том числе оснащение научно-практическими и учебно-методическими материалами.

4 Из опыта подготовки студентов к экспертной деятельности в Институте психологии, социологии и социальных отношений

В Институте психологии, социологии и социальных отношений разработан и внедрен в образовательный процесс учебный спецкурс для студентов-психологов, который направлен на то, чтобы отразить основные тенденции и направления социально-психологической экспертизы в соответствии с целями и задачами определенных направлений практики. В программу курса включены следующие разделы: социально-психологическая экспертиза в организации, на предприятии; психоло-

гическая экспертиза здоровья и профессиональной пригодности; социально-психологическая экспертиза рекламы; судебно-психологическая экспертиза; социально-психологическая экспертиза в сфере образования.

При изучении раздела «Социально-психологическая экспертиза в организации, на предприятии» рассматриваются такие вопросы, как специфика организации экспертной деятельности психолога на предприятии, учреждении; особенности социально-психологической экспертизы при аттестации и оценке персонала, руководителей, при формировании кадрового резерва, для исследования групповых отношений. На практических занятиях отрабатывается проектирование процедуры экспертной оценки для конкретной организации.

Раздел «Психологическая экспертиза здоровья и профессиональной пригодности» посвящен изучению как систематизированного теоретического материала (методологическое, физиологическое, системотехническое, эксплуатационное, педагогическое направления), так и конкретных практических разработок. Отрабатываются методики и техники, с помощью которых оцениваются нарушения профессиональной надежности, причины несчастного случая или происшествия. Рассматривается специфика психологической экспертной оценки данного направления по разным этапам формирования профессиональной пригодности: трудовое воспитание и обучение, профориентация, профотбор, профессиональная подготовка, адаптация, деятельность, аттестация и реабилитация.

«Судебно-психологическая экспертиза» — важное направление по обзору методологических основ и особенностей организации экспертной деятельности психолога в судопроизводстве. Рассматривается предмет и объект судебно-психологической экспертизы, основания и поводы ее назначения; особенности ее организации и содержания в зависимости от следственных ситуаций; порядок назначения и производства. На практических занятиях тренируются навыки и умения работы с некоторыми методиками клинико-психологического и экспериментально-психологического обследования, которые используются в практике судебно-психологической экспертизы.

Актуально в наше время изучение тематики, посвященной «Социально-психологи-

ческой экспертизе рекламы», и с точки зрения определения ее эффективности, и для обеспечения прав человека (прежде всего его психологической безопасности от негативных воздействий и манипулятивных влияний). Поэтому на практических занятиях студенты знакомятся с методами и методиками, используемыми в экспертной оценке данного направления. Кроме того, рассматриваются модели социально-психологической экспертизы рекламы. Так, необходимо ознакомиться с подходом к психологической экспертизе рекламы, в котором важную роль играют принцип ее корректности и психологическая безопасность, а также с подходом к экспертной оценке коммуникативного и психологического аспектов исследования детальных рекламных сообщений, позволяющих выявить и скорректировать самое слабое звено.

Раздел «Социально-психологическая экспертиза в сфере образования» посвящен таким вопросам, как особенности организации и содержания деятельности психолога в экспертных комиссиях по аттестации дошкольных и школьных образовательных учреждений; специфика проведения социально-психологической экспертизы новых образовательных программ, тренингов. Кроме того, уделяется внимание разным видам экспертиз (например, психолого-медико-социальной направленности) в сфере образования.

Учебный курс предполагает систематизацию и обобщение научных исследований и практических разработок. После курса обучения считается, что студент овладел умениями синтезировать информацию, объединить специальные знания и опыт, дать объективные квалифицированные рекомендации. В ходе работы с конкретными методиками студенты получают уникальную возможность применить свои знания и умения в интересной, важной и востребованной экспертной деятельности психолога.

Введение спецкурсов и дисциплин, направленных на обучение экспертной деятельности бакалавров и магистров психологов, будет соответствовать актуальным запросам общества, современным требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, а также будет способствовать решению общей задачи подготовки высокопрофессиональных

и квалифицированных кадров, в частности компетентных экспертов-психологов.

В ИПССО развернута плодотворная работа по созданию современных методов экспертизы применительно к конкретным ситуациям, адаптации хорошо зарекомендовавших себя зарубежных технологий. Обучение построено таким образом, чтобы будущие бакалавры и магистры освоили все тонкости социально-психологической экспертизы как особого вида профессиональной деятельности и могли самостоятельно решать сложные практические задачи, творчески применяя полученные знания, умения и навыки

экспертной работы, что оказывает свое влияние на выстраивание личной стратегии роста выпускников.

Одним из базовых принципов успешной подготовки бакалавров и магистров является также формирование профессионального менеджмента для управления образовательным процессом, опирающегося на оценку состояния, с одной стороны, потребностей, социальной, экономической, идеологической обстановки, с другой — на обучение тем методам и приемам, которые наиболее адекватны задачам обновления существующей социально-психологической среды.

Литература

1. **Андреева Г. М.** Социальная психология. – М.: Академия, 2010. – 365 с.
2. **Бодров В. А.** Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 260 с.
3. **Братченко С. Л.** Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.
4. Краткий словарь современных понятий и терминов / Н. Т. Бунимович, Г. Г. Жаркова, Т. М. Корнилова [и др.]. Сост., общ. ред. В. А. Макаренко. – 3-е изд., дораб. и доп. – М.: Республика, 2000. – 670 с.
5. **Макшанцева Л. В.** Экспертная деятельность психолога: учеб. пособие. – М.: МГПУ, 2010. – 124 с.
6. **Носкова О. Г.** Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. А. Климова. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 383 с.
7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб.: Питер, 2007. – 240 с.
8. Психология труда: учебник для студентов вузов / А. В. Карпов [и др.]; под ред. проф. А. В. Карпова. – М.: ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.
9. **Романова Е. С.** Психодиагностика: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.

ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ МАСКИРОВАННЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ СТИМУЛОВ В МИКРОМОТОРИКЕ РУКИ

Яньшин П. В., Косова А. Н.,
МГПУ, Самара

В статье изложены результаты эксперимента (модель обратной динамической маскировки), цель которого — исследование связи непроизвольной микро моторной реакции руки, производящей стереотипные произвольные движения, с влиянием подпороговых слов. Гипотеза: микро моторные изменения связаны с личностно-значимым смысловым содержанием подпороговых (40 мс) слов-стимулов. Группы: 86 беременных женщин (с угрозой выкидыша и без), 34 небеременные женщины и 34 мужчины. Стимулы различались по эмоциональной валентности и провокационности в соответствии с жизненной ситуацией испытуемых. Реакция руки снималась манипулятором «мышь». Обнаружен микро моторный эффект, совпадающий с эмоционально-смысловой значимостью подпороговых слов.

Ключевые слова: подпороговое восприятие, семантический прайминг, микро моторная реакция, обратная динамическая маскировка, личностно-смысловая значимость.

REFLECTION OF THE EMOTIONAL SIGNIFICANCE OF MASKED SEMANTIC STIMULI IN THE MICROMOTOR MANUAL REACTION

Yanjshin P. V., Kosova A. N.,
MSPU, Samara

The article presents the results of the experiment (used a masked priming paradigm), the purpose of which was to investigate the involuntary manual micro reaction, on the hand producing stereotyped voluntary movements, as a response to subliminal presentation of emotionally meaningful words. The hypothesis predicts that «deviations» in a motor reactivity are determined by the effect of subliminal presentation (40ms) of individually significant semantic information (words). Four groups of subjects, 86 pregnant women (with a threatened miscarriage and without), 34 non-pregnant women and 34 men. Stimuli differed in emotional valence and provocativeness in accordance with the life situation of subjects. The reaction of the hand was detected by a computer mouse. «Mikromotor effect» — a significant difference in movements in response to different subliminal words, which coincided with the emotional significance of the words, was found.

Key words: subliminal perception, semantic priming, micromotor reaction, masked priming paradigm, personal-semantic significance.

Введение

Проблема воздействия на поведение неосознаваемой семантической информации, как наиболее спорная, породила массу экспериментальных исследований и дискуссий. В истории когнитивной психологии факт такого воздействия попеременно то принимался, то отвергался [13, 14, 15, 16, 18].

В рамках нейрокогнитивной парадигмы традиционно используется метод замаскированного прайминга, когда подпороговый семантический стимул (как правило, в пределах от 42 до 47 мс) потом «зашумляется» стимулом-«маской», имеющим более длительное время подачи. Современный мета-анализ проведенных экспериментальных исследова-

ний по этой теме с 1983 г. по 2006 г. дает основания предполагать, что неосознаваемые слова обрабатываются на семантическом уровне [21], однако зачастую эти эксперименты базируются на ресурсозатратных и дорогостоящих методах исследования мозга. В основном, это метод регистрации вызванных потенциалов мозга (ERPs), функциональная магнитно-резонансная томография головного мозга (fMRI), а в последнее время — их сочетание с регистрацией движения глаз испытуемого [3], которые позволяют отследить нейронную активацию в «семантических» зонах мозга. Э. А. Костандов, один из ведущих отечественных психофизиологов, так описал этот нервный механизм: «...словесные раздражители, сигнализирую-

щие о конфликтной ситуации, при их весьма кратковременном действии или при маскировке другими раздражениями, способны вызвать возбуждение временных связей между воспринимающими речевыми зонами и структурами лимбической системы, не активируя связи с моторной речевой областью... возникающие при этом изменения настроения, а также различные вегетативные... реакции — эффект неосознаваемого эмоционального слова» [4, с. 48–49]. Есть данные о чувствительности левой затылочно-височной области к маскированным словам, независимо от формы их предъявления [17, с. 865], однако «для проведения подобных исследований нужно участие междисциплинарного коллектива в составе физиков, психологов, нейрофизиологов и медиков, владеющих навыками работы с дорогостоящей физической аппаратурой, способных интерпретировать получаемые данные и объяснять их друг другу» [3, с. 150].

С учетом сказанного проблема смыслового распознавания слов на предвнимательном уровне является актуальной в мировой когнитивной науке, а методы ее изучения могут быть расширены. Такой альтернативный метод исследования этой проблемы, созданный по аналогии с моделью сопряженных вербально-моторных реакций А. Р. Лурия [6] и методом «психозондирования» И. В. Смирнова [8], был разработан д-ром психол. наук П. В. Яньшиным [12]. Метод основан на регистрации микромоторной реакции руки, обусловленной психическими процессами, возникающими в ответ на подпороговую стимуляцию эмоционально-значимыми словами в процессе выполнения автоматизированного движения. Мы обозначаем такую реакцию термином «микрокинетический феномен (МКФ)», чтобы выделить ее из широкого поля психомоторных феноменов как мотивированный произвольный компонент произвольных движений.

Возможность проведения исследования в полевых условиях с использованием ноутбука значительно раздвигает рамки лабораторного эксперимента, позволяя формировать экспериментальные группы с естественной, а не искусственно сформированной мотивацией. В данной статье представлены результаты эксперимента, основанного на этом методе. Приступая к исследованию, мы сформулировали две теоретические гипотезы.

Первая гипотеза: подпороговая семантическая стимуляция вызывает произволь-

ные микромоторные изменения произвольного движения руки испытуемых.

Вторая гипотеза: микромоторные изменения связаны с личностно-значимым смысловым содержанием подпороговых слов-стимулов.

Вторая гипотеза предполагает, что помимо семантического анализа маскированных слов происходит и так называемое «самоотнесение», что, согласно когнитивной традиции [9], знаменует следующий уровень анализа семантического стимула. Уровень семантического анализа, как это понимается в когнитивной психологии, не предполагает эмоциональную оценку слова, а лишь распознавание его как такового, или, проще говоря, прочтение. Самоотнесение — это помещение слова в субъективный контекст воспринимающего, в поле субъективных смыслов. «Самоотнесение» близко по содержанию к принятому в отечественной традиции понятию «личностный смысл» [5] либо «субъективная семантика» [1]. Еще один близкий по психологическому смыслу термин — «коннотативное значение» — был использован Ч. Осгудом, чтобы обозначить состояния, которые следуют за восприятием слова-раздражителя и необходимо предшествуют осмысленным операциям с символами [19, 20]. Коннотативные значения проявляются в форме аффективно-чувственных тонов, закономерно входящих в состав перцептивного образа либо представления. Согласно мнению В. Ф. Петренко [7], наиболее близким аналогом коннотативного значения в отечественной психологии является нерасчлененный личностный смысл и аффективная окраска образа. Именно с присутствием эмоциональной составляющей восприятия подпорогового семантического стимула мы связываем возможность обнаружения самого факта восприятия посредством регистрации МКФ. Это обосновывает нашу первую гипотезу.

Предполагается, что МКФ не возникнет без участия «безотчетных эмоций», возникших, в свою очередь, как результат личностно-смысловой оценки стимула, поэтому в качестве индикаторов МКФ использованы признаки дезорганизации движения (см. ниже по тексту). С этой целью в эксперименте использовался, во-первых, контекст определенного физиологического состояния (беременности), усиливающего аффективное действие слов, а во-вторых, стимулы, личностная значимость которых должна изменяться в зависимости от жизненной ситуации испытуемых.

Исследование проводилось по квазиэкспериментальной модели, где в качестве первой независимой переменной выступала жизненная ситуация испытуемых, задававшая разную степень субъективной значимости стимулов. Второй независимой переменной служила эмоциональная валентность стимула или (что не равнозначно валентности) степень его «эмоциональной провокационности». Зависимой переменной являлась степень выраженности микрокинетической реакции (МКФ) на подпороговую стимуляцию.

С этой целью мы отобрали две группы беременных женщин (с угрозой выкидыша и без него), группу небеременных женщин и группу мужчин.

Подпороговыми стимулами служили 10 слов:

- 1) негативные для всех групп или «общие» негативные («Угроза», «Бесплодие»),
- 2) негативные для женских групп («Аборт», «Выкидыш»),
- 3) позитивные («Малыш», «Любовь», «Здоровье»),
- 4) условно позитивные («Я», «Цветы», «Шоколад»).

Стимул «Я» включал в себя Ф.И.О. испытуемых. Предполагалось, что стимулы первых двух групп являются наиболее провокационными в плане отрицательных эмоций (по крайней мере, для испытуемых — женщин). Стимулы третьей группы в контексте беременности предположительно обладают высокой провокационностью, но уже в отношении положительных эмоций. Условно позитивные стимулы, как предполагалось, не зависят от смены жизненного контекста, в то время как субъективная значимость негативных должна зависеть от контекста (усложнения жизненной ситуации).

В связи со всем вышеизложенным мы формулируем следующие эмпирические гипотезы:

- 1) следует ожидать значимых различий между интенсивностью микрокинетических реакций в ответ на семантические и пустые, следующие за ними стимулы;
- 2) следует ожидать значимых различий между интенсивностью микрокинетических реакций на семантические стимулы разных стимульных категорий, причем провокационные стимулы должны вызывать микрокинетический эффект (МК-эффект) большей интенсивности.

Методика

Описание выборок. В первую группу вошли 53 женщины на втором триместре беременности (15–26 неделя), в возрасте от 19 до 35 лет, проходившие долечивание в санатории после стационарного лечения по поводу угрозы прерывания беременности (УПБ). Из них с угрозой раннего выкидыша (до 16 недель) было 10 человек и 37 женщин с угрозой позднего выкидыша (более 20 недель). Из них 35 было первобеременных (66%) и 18 повторнобеременных. Все состояли в официальном или проживали в гражданском браке, большинство с высшим образованием (41 человек), 12 человек со средним и средне-специальным.

Вторую группу (группа «Норма») составили 33 беременные женщины на третьем триместре беременности (23 человека на сроке 26–36 недель) и втором триместре (10 человек на сроке 18–25 недель), в возрасте от 19 до 34 лет, наблюдавшиеся в женской консультации по поводу нормально протекающей беременности. 22 женщины были первобеременные (66%) и 11 повторнобеременных. Все состояли в официальном или проживали в гражданском браке. Большинство с высшим образованием (24 человека), 9 человек со средним и средне-специальным.

Третью группу составили 34 небеременные женщины в возрасте от 18 до 35 лет. Большинство с высшим образованием — 29 человек, 5 — со средним и средне-специальным. Все незамужние, без детей.

Четвертую группу составили мужчины: 35 человек в возрасте от 18 до 35 лет. В основном, студенты политехнического университета — 21 человек (возраст 21–27 лет); 8 врачей-интернов медицинского университета (возраст от 23 до 35 лет); 5 студентов педагогического университета. Из них 6 человек состояли в официальном или проживали в гражданском браке.

Все испытуемые были праворукими, с нормальным или скорректированным до нормального зрением.

Процедура. Эксперимент проводился в спокойной обстановке, наедине с экспериментатором. Он проводился по двойной слепой схеме, когда ни испытуемый, ни экспериментатор не знали, какой стимул предъявляется в данный момент. Согласно инструкции, у испытуемых изучалась функция внимания с помощью компьютерной программы. Давалась установка на сосредоточенность, скорость и точность реакций в ответ на бессмысленные

ряды цифр или букв (длительность 300 мс), которые являлись «масками» для подпороговых слов, подаваемых в течение 40 мс. После «маски» испытуемые должны были двигать курсором внутри специальной «мишени» в центре экрана: при появлении цифр — из центра вверх до края мишени, вниз до ее края и вернуться в центр; при появлении букв — вниз до края мишени, вверх до края и вернуть курсор в центр. Стимуляция, регистрация движения, составлявшая около 4,5 с, и дальнейший анализ осуществлялись при помощи компьютерной методики, разработанной д-ром психол. наук П. В. Яньшиным. Для эксперимента использовался ноутбук ASUS F80S с ОС Windows Vista с одним манипулятором «мышь» и коврик под него. Частота обновления экрана — 60 Гц. Продолжительность работы — 15 минут. За это время испытуемый получал по 5 подпороговых предъявлений каждого из 10 стимулов (50 предъявлений), организованных в псевдослучайном порядке. Маскированные слова чередовались с «пустыми» стимулами — строчками цифр, экспонировавшимися в течение 40 мс («Пусто 1, 2, ... 10» — 50 предъявлений). Введение «пустых» категорий сделано для того, чтобы эффект предыдущего стимула не накладывался на следующий. Статистический анализ полученных результатов проводился с помощью программы STATISTICA 6.0.

В группе беременных с УПБ было собрано 2650 замеров микро моторных реакций руки в ответ на слова, названные нами семантическими категориями, и 2650 замеров — по «пустым» категориям. В группе «Норма беременные» — 1650 замеров по семантическим и 1650 по «пустым» категориям; в мужской группе — 1700 замеров по семантическим и 1700 по «пустым» категориям; столько же по выборке небеременных женщин. Таким образом, усреднение результатов по каждой из 20 (10 семантическим и 10 пустым) категориям соответствует 3120 подпороговым предъявлениям. Согласно интервью, ни один из испытуемых не распознал факт предъявления слов на скорости 40 мс.

Обработка микро моторики руки проводилась в три этапа.

1. Определялись «аналитические параметры первого порядка»: латентное время начала движения, верхний пик движения, нижний пик, амплитуда, длина траектории движения, скорость, количество колебаний движения по вертикальной и горизонтальной

осям, величина сдвига вправо от вертикальной оси, величина сдвига влево от вертикальной оси (10 параметров).

2. Далее использовалась интегральная характеристика движений для определения степени сходства или различия категорий — Т-статистика, или нормализованное отклонение. Т-суммарное (T_s) — суммы нормализованных отклонений в сторону увеличения физических параметров движения.

$$T_s = \sum \frac{(x - M)}{y} \text{ при } x > M,$$

где M — средняя, вычисленная по каждой характеристике движения первого порядка, независимо от деления на категории стимулов; σ — стандартное отклонение по этой характеристике движения. M и σ одинаковы для всех категорий внутри данной характеристики движения, параметр x — характеристика движения, фиксируемая для конкретной категории. T_s усреднялась для каждой семантической категории (содержащей по пять одинаковых стимульных слов), выступая в качестве меры флуктуации движения по каждой из семантических категорий.

3. На последнем этапе обработки T_s нормализовалась с параметрами $M = 0$, $\sigma = 1$ ¹.

Результаты

В данной публикации мы сосредоточимся, главным образом, на результатах исследования влияния второй независимой переменной (различной эмоциональной валентности и провокационности стимулов) на микро моторику. Для этого все четыре группы анализировались как единый массив из 154 человек.

Предварительно был проведен анализ массива испытуемых на гомогенность относительно исследуемых параметров с помощью однонаправленного дисперсионного анализа ANOVA. По всем 20 переменным, в которые входили 10 семантических категорий и 10 следующих за ними пустых «посткритических» стимулов, не было получено значимых различий дисперсий. Не было получено различий и при раздельном анализе группы семантических и группы пустых стимулов. Этого достаточно, чтобы считать весь массив

¹ Нормализация проводилась в связи с тем, что на самом деле мы использовали большее количество вариантов статистической обработки характеристик движения, что требовало их сопоставления. T_s показал себя как более приемлемый вариант для анализа влияния второй независимой переменной.

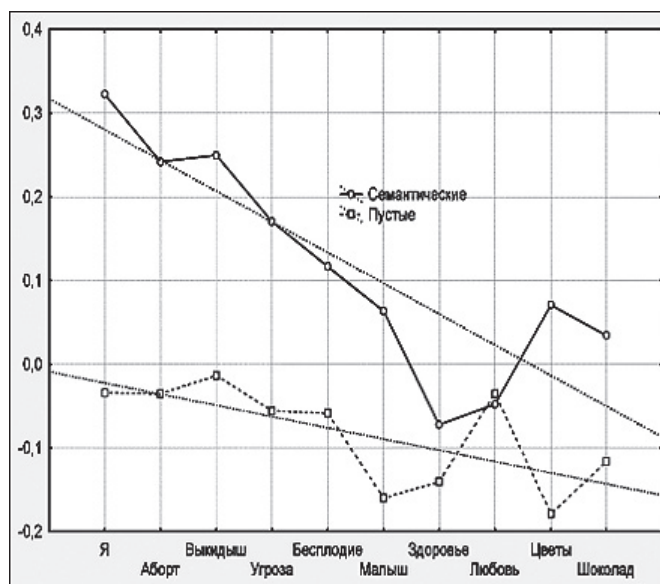


Рис. 1. Усредненные Т-баллы для семантических и пустых стимулов: линии из мелких точек показывают линейную аппроксимацию

в 154 испытуемых однородной выборкой, а первую и вторую независимые переменные — независимыми друг от друга факторами.

Как видно из рисунка 1, диаграммы микро моторных реакций и на семантические, и на пустые стимулы имеют отрицательный наклон от зоны провокационных отрицательных (критических) стимулов к зоне положительных и контекстуально-нейтральных стимулов. Исходя из этого, с помощью метода линейной корреляции Пирсона и ранговой корреляции Спирмена была проверена гипотеза о взаимной корреляции обеих тенденций. Метод Спирмена дал значимую корреляцию, $R = 0.673$, $p < 0.033$.

Кроме этого, микрокинетический эффект (МК-эффект) на большинство (9 из 10) семантических стимулов находится выше МК-эффекта на пустые стимулы. Эти различия были проверены с помощью параметрического критерия t -Стьюдента и непараметрического критерия Т-Вилкоксона. Оба критерия подтвердили большую выраженность МК-эффекта в ответ на семантические стимулы на уровне значимости не менее $p < 0.007$. Различия очевидны и при сравнении среднего МК-эффекта для семантических и пустых стимулов в рамках доверительного интервала, что представлено на рисунке 2.

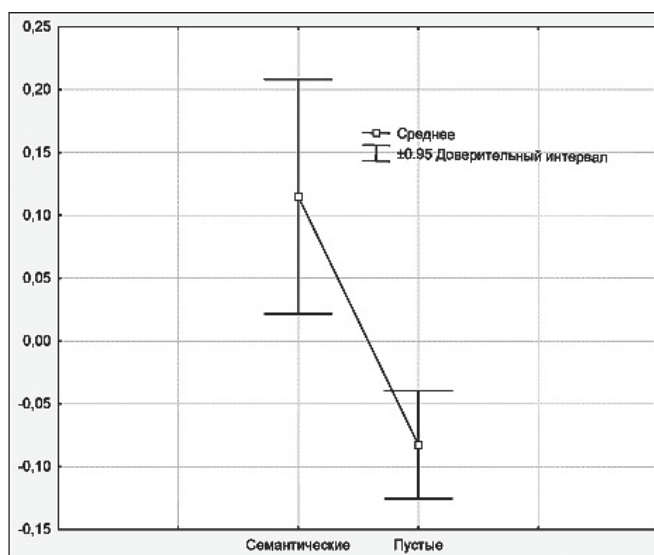


Рис. 2. Средние значения и доверительный интервал микрокинетического эффекта (МК-эффекта) в ответ на семантические и пустые стимулы ($n = 154$)

Вместе с тем на рисунке 1 присутствует еще одна тенденция — к сближению между верхней и нижней диаграммами от «Я» к «Шоколад». Это значит, что и различия между реакциями на пустые и семантические стимулы неодинаковы для стимулов разных категорий. Эти различия максимальны для «Я», «Аборт», «Выкидыш», «Угроза» и минимальны для «Любовь» и «Здоровье». Причем МК-эффект на семантические стимулы двух последних категорий, в отличие от остальных, лежит в отрицательной зоне, что характерно для реакций на пустые стимулы. Попарные различия между микрокинетическими реакциями на семантические и пустые стимулы были проверены на значимость с помощью критерия t-Стьюдента для связанных выборок. Результаты представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, для стимулов «Я», «Аборт», «Выкидыш», «Угроза», «Бесплодие», «Малыш» и «Цветы» существуют различия в МК-эффекте на семантические и пустые стимулы.

Из рисунка 1 видно, что критические (1-я и 2-я категории) стимулы «Аборт», «Выкидыш», «Угроза» и «Бесплодие» вызывают более выраженный МК-эффект, чем стимулы 3-й категории: «Малыш», «Любовь», «Здоровье». Однако наиболее провокационным стимулом оказались Ф.И.О. испытуемого. Эти различия были проверены на статистическую значимость с помощью критерия t-Стьюдента для зависимых выборок для $n = 154$. Результаты (только для значимых различий) представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Анализ статистических различий в парах между МК-эффектом на семантическую и следующую за ней пустую категорию

	Средние по стимульным категориям		t-Стьюдента	Значимость различий, (p)
	семантическая	пустая		
Я	0.326	-0.049	3.475	0.001
Аборт	0.246	-0.038	2.492	0.014
Выкидыш	0.253	-0.007	2.475	0.014
Угроза	0.144	-0.050	2.010	0.046
Бесплодие	0.127	-0.094	1.951	0.053
Малыш	0.065	-0.168	2.122	0.035
Здоровье	-0.056	-0.146	0.826	0.410
Любовь	-0.031	-0.049	0.165	0.869
Цветы	0.075	-0.180	2.491	0.014
Шоколад	0.038	-0.096	1.373	0.172

Таблица 2 – Результаты сравнения выраженности МК-эффекта в ответ на критические и некритические стимулы

Семантическая категория	t-Стьюдента	Значимость (p)
«Я» отличается от:		
Малыш	2.156	0.033
Здоровье	3.581	0.001
Любовь	3.122	0.002
Цветы	2.268	0.025
Шоколад	2.465	0.015
«Аборт» отличается от:		
Здоровье	2.567	0.011
Любовь	2.295	0.023
«Выкидыш» отличается от:		
Здоровье	2.853	0.005
Любовь	2.518	0.013

Согласно таблице 2, МК-эффект на стимулы категории «Я» значимо отличается от всех положительных и нейтральных стимулов, причем от «Здоровье» и «Любовь» — на очень высоком уровне значимости. Критические, провоцирующие отрицательную эмоциональную реакцию стимулы «Аборт» и «Выкидыш» значимо отличаются по МК-эффекту от стимулов, предположительно провоцирующих положительную эмоциональную реакцию: «Здоровье» и «Любовь». Подпороговые стимулы, отнесенные нами изначально к нейтральным относительно жизненного контекста, «Цветы» и «Шоколад», не выявили значимых различий ни с какими стимулами. Впрочем, такие негативные провокационные стимулы, как «Угроза» и «Бесплодие», также не дали значимых различий.

Существенных статистически значимых различий между МК-эффектом на пустые стимулы, следующие за семантическими, выявлено не было.

Обсуждение результатов

Все изложенные выше факты не оставляют сомнений в существовании микрокинетического феномена (МКФ), проявляющегося в форме произвольных микромодуляций произвольных движений руки испытуемого в ответ на маскированную подпороговую семантическую стимуляцию.

В целом, изложенные эмпирические результаты полностью доказали обе сформулированные выше эмпирические гипотезы. Не вызывает сомнения различие интенсив-

ности МК-эффекта в ответ на семантическую и «пустую» стимуляцию. Это справедливо как для всей совокупности реакций на подпороговую стимуляцию, так и для большинства попарных сравнений между реакциями на семантические и следующие за ними пустые стимулы. Это соотносится с первой эмпирической гипотезой исследования.

Вторая эмпирическая гипотеза доказана существенными различиями МК-эффекта внутри тезауруса семантических стимулов. Наиболее интенсивные и отличные от других стимулов реакции провоцировались тремя стимулами: «Я», «Аборт» и «Выкидыш». Их подпороговое воздействие максимально отличалось от воздействия двух предположительно позитивных стимулов «Здоровье» и «Любовь». Несколько неожиданным стало то, что стимул «Я», формировавшийся из фамилии, имени и отчества испытуемого, оказался наиболее провокационным в отношении МК-эффекта, интенсивность которого отличалась от реакций еще на три стимула: «Малыш», «Цветы» и «Шоколад». Саму аффективную значимость стимула «Я» можно было ожидать заранее, основываясь на имеющихся литературных источниках [8], но неожиданно то, что эта значимость проявилась столь рельефно.

Следует, однако, обратить внимание на то, что между реакциями на семантические и пустые стимулы существует не только различие, но и явное сходство. Оно проявилось в негативном наклоне графиков рисунка 1, в значимом коэффициенте корреляции между обеими тенденциями наклона и в отсутствии значимых различий у самых слабо выраженных МК-эффекта стимулов. Все три факта свидетельствуют о важном обстоятельстве: МК-эффект на пустые стимулы является «эхом» МК-эффекта в ответ на предыдущий семантический стимул.

Несмотря на уникальность условий, в которых нам удалось наблюдать этот феномен, мы не считаем себя его первооткрывателями. Научная литература содержит отчеты о сходных фактах. А. Р. Лурия неоднократно наблюдал выражение аффекта в моторных реакциях на «посткритические» стимулы [6]. В нескольких экспериментах на преступниках А. Р. Лурия зарегистрировал даже еще большее увеличение моторных нарушений в ответ на посткритические раздражители, чем на критические. Не будет большой натяжкой провести аналогию между «эхом»-реакцией на «пустые» стимулы и наблюдавшемся еще К. Г. Юнгом

[11] влиянии аффективного комплекса на увеличение латентного периода ассоциаций, «затухающего» постепенно в ряде следующих за ней. Наблюдавшаяся в нашем исследовании реакция на «пустые» стимулы является отсроченной реакцией на стимулы семантические. Поскольку один «проход» стимуляции, включающий маскировку и последующую регистрацию движения, составлял около 4,5 с, длительность такой отсроченной «эхом»-реакции составляет около 9 с. Этой отсрочкой, видимо, объясняется меньшая интенсивность МК-эффекта и большая пологость графика для пустых стимулов. Стоит отметить еще раз: сходство микро моторной реакции на семантические и пустые категории требует дополнительного изучения. Однако этот факт нельзя недооценивать. Судя по обнаруженной корреляции дезорганизации автоматизированного движения в ответ на пустые стимулы с интенсивностью таковой в ответ на стимулы семантические, можно говорить о ее связи с подачей подпороговой информации, что также подтверждает наши гипотезы. Это усиление интенсивности МКФ в предсказанную гипотезой сторону не только на семантические, но и на пустые стимулы (ряды случайно подобранных цифр) подтверждает, что МКФ возникал не просто в ответ на подпороговое восприятие стимула (его простое прочтение), а отражал некие следующие за неосознанным восприятием психические процессы, предположительно эмоционального характера.

Вероятно, использование в данном случае термина «эмоция» дискуссионно. С одной стороны, согласно весьма представительной психологической традиции (И. Ф. Гербарт, Л. М. Веккер) к эмоциональным феноменам следует относить явно осознаваемые психологические события [2, 10]. Физиологические изменения здесь рассматриваются именно как органические, а не психологические компоненты некоего целостного процесса или состояния. Согласно известной концепции А. Н. Леонтьева [5], эмоция выполняет функцию репрезентации личностного смысла в сознании субъекта. Из этого следует, что «неосознаваемые эмоции» — это оксюморон. Согласно другой, не менее представительной традиции (У. Джеймс, Ч. Дарвин, П. Жане, П. Фресс и мн. др.), эмоция — это реакция всей личности, включая и организм. В своем крайнем, физиологическом, варианте эта точка зрения выражена в активационных теориях (У. Кэннон, Ф. Бард, Дж. Морuzzi, Г. Мэгун,

Д. Хебб), рассматривающих эмоцию лишь как одно из крайних (наивысших) значений континуума активации организма для выполнения действия [10]. Согласно этому взгляду, эмоция возникает сначала как физиологическая функциональная преднастройка к действию либо реакции и, лишь достигнув некоего «энергетического уровня», становится доступна осознанию. Такая схема позволяет рассматривать произвольные модификации произвольного движения (МКФ) как проявление этого неосознаваемого континуума, преднастройки к некому действию, предполагая, что при более высоком уровне активации мы бы имели дело с соответствующей ему эмоцией.

Мы отдаем себе отчет в том, что в настоящее время, в том виде, как он представлен через характеристику T_s (нормализованное отклонение), МК-эффект не равнозначен эмоции хотя бы потому, что лишен качественной составляющей эмоции — ее валентности. Но мы надеемся, что не оправдавшиеся физиологическими методами надежды на диагностику качественной стороны эмоционального процесса могут оправдаться при внимательном анализе микромоторики. Мы считаем, что в полученных нами результатах нашла отражение интенсивностная составляющая скрытого от сознания испытываемого эмоционального состояния.

Таким образом, зависимая переменная (выраженность микромоторной реакции) изменялась в предсказанном гипотезой направлении — в сторону усиления эмоциональной значимости (провокационности) подпороговых стимулов. Это значит, что в МКФ отражается личностно-смысловой компонент воспринятых испытуемыми подпороговых вербальных стимулов. Таким образом, нашли подтверждение и обе теоретические гипотезы нашего исследования.

С другой стороны, ряд закономерностей не может быть объяснен на настоящем этапе нашей исследовательской программы. К таковым относятся: 1) слабая выраженность МК-эффекта в ответ на такие существенные (как в, так и вне контекста ситуации испытуемых) стимулы, как «Бесплодие», «Малыш», «Любовь» и «Здоровье», и 2) относительно интенсивное проявление МК-эффекта в ответ на внеконтекстуальные стимулы «Цветы» и «Шоколад». Эти результаты высветили важную проблему, ждущую своего решения. На настоящем этапе развития нашей исследовательской программы мы не в состоянии

дифференцировать на основе движения положительные и отрицательные эмоциональные реакции. В настоящее время нам доступна только регистрации ее интенсивности через степень дезорганизации моторики.

Выводы

1. Проведенное исследование подтвердило существование микрокинетического феномена как произвольной микромоторной дезорганизации произвольных движений руки в ответ на подпороговые семантические стимулы.

2. Существует экспериментально подтвержденная связь между эмоционально-смысловой значимостью подпорогового вербального стимула и степенью выраженности микрокинетического эффекта. Это подтверждает теоретическую гипотезу о связи микромоторных изменений с личностно-значимым смысловым содержанием подпороговых слов-стимулов.

Заключение

Проведенное нами исследование построено по квазиэкспериментальной схеме, что существенно отличает его от подавляющего большинства исследований, посвященных аналогичной проблеме: изучению влияния подпороговой стимуляции (прайминг-эффекта) на поведение испытуемых. Разработанный нами метод изучения влияния подпороговых воздействий путем регистрации произвольных микромодуляций, накладывающихся на произвольные стереотипные движения, доказал свою конструктивную валидность. Как и в других исследованиях прайминг-эффекта, предполагающих отсутствие актуального осознания испытуемым факта подпорогового воздействия на органы чувств, «восприятие» в данном случае является теоретическим конструктом, логически объясняющим связь между фактом подпороговой стимуляции и наблюдаемыми фактами поведения. Полученные нами результаты позволяют с уверенностью говорить о том, что 40-миллисекундной экспозиции вполне достаточно для того, чтобы, минуя «зону осознания», слово могло быть не только прочитано испытуемым, но и вызвало закономерную эмоциональную реакцию в соответствии со своей личностно-смысловой значимостью. «Эмоция» в данном случае является таким же теоретическим конструктом, как и «восприятие». По крайней мере, в настоящее время мы не можем найти иного логического объяснения наблюдавшимся фактам.

В данной публикации мы никак не затронули результаты, связанные с частными межгрупповыми различиями в проявлении МК-эффекта, в частности в их связи с первой независимой переменной. Этому будет посвящена отдельная публикация.

Литература

1. **Артемьева Е. Ю.** Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 349 с.
2. **Веккер Л. М.** Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, «Per Se», 2000. – 688 с.
3. **Величковский Б. М.** Когнитивная наука: основы психологии познания. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – Т. 1. – 448 с.
4. **Костандов Э. А.** Психофизиология сознания и бессознательного. – СПб.: Питер, 2004. – 167 с.
5. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2004. – 92 с.
6. **Лурия А. Р.** Природа человеческих конфликтов: Объективное изучение дезорганизации поведения человека / под общ. ред. В. И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2002. – 527 с.
7. **Петренко В. Ф.** Лекции по психосемантике. – Самара: СамГПУ, 1997. – 239 с.
8. **Смирнов И. В., Безносюк Е. В., Журавлев А. Н.** Психотехнологии: Компьютерный психосемантический анализ и психокоррекция на неосознаваемом уровне. – М.: Прогресс-Культура, 1995. – 416 с.
9. **Солсо Р. Л.** Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 328 с.
10. **Фресс П., Пиаже Ж.** Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 5. – 284 с.
11. **Юнг К.** Аналитическая психология / пер. и ред. В. В. Зеленского. – СПб.: МЦНК и Т «Кентавр», Институт Личности ИЧП «Палантир», 1994. – 136 с.
12. **Яньшин П. В.** Валидизация методики психозондирования с помощью отслеживания модулирующего влияния подпороговых стимулов на движение руки испытуемого // Известия Самарского научного центра РАН. – 2006. – Спец. выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных исследований». Т. 2. – С. 118–128.
13. **Dixon N. F.** Subliminal perception: the nature of a controversy. – London, UK: McGraw-Hill, 1971. – 362 p.
14. **Eriksen C. W.** Discrimination and learning awareness: a methodological survey and evaluation // Psychol. Rev. – 1960. – № 67. – P. 279–300.
15. **Greenwald A. G.** New Look 3: Unconscious cognition reclaimed // American Psychologist. – 1992. – № 47. – P. 766–779.
16. **Holender D.** Semantic activation without conscious identification in dichotic listening, parafoveal vision, and visual masking: A survey and appraisal // Behavioral and Brain Sciences. 1986. – № 9. – P. 1–23.
17. **Kouider S., Dehaene S.** Levels of Processing During Non-Conscious Perception: A Critical Review of Visual Masking // Philosophical Transactions of the Royal Society of London, B 362 (1481). – 2007. – P. 857–875.
18. **Merikle P. M., Daneman M.** Psychological investigations of unconscious perception // Journal of Consciousness Studies. – 1998. – № 5. – P. 5–18.
19. **Osgood Ch. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H.** The measurement of meaning. – Urbana, 1957. – 520 p.
20. **Sicler S. G., Osgood Ch. E.** (Eds) Semantic Differential Technique. A sourcebook. – Chicago, 1969. – 689 p.
21. **Van den Bussche E., Van den Noortgate W., Reynvoet B.** Mechanisms of Masked Priming: A Meta-Analysis. University of Leuven // Psychological Bulletin. – 2009. – Vol. 135 (3). – P. 452–477.

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕРАВНОМЕРНОСТИ И ГЕТЕРОХРОННОСТИ И ЕЕ РОЛЬ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Шилова Т.А.,
МГПУ, Москва

В настоящей работе рассматриваются факторы неравномерности и гетерохронности развития психики в онтогенезе, оказывающие влияние на состояние учения и поведения школьников. Показана роль неравномерности и гетерохронности в развитии личности в онтогенезе.

Ключевые слова: онтогенез, гетерохронность, системогенез, психические процессы, учебная деятельность, учебная мотивация, обучаемость, специальные способности.

THE STATE OF THE PROBLEM OF IRREGULARITY AND HETEROCHROMIA AND ITS FUNCTION IN PSYCHIC DEVELOPMENT IN ONTOGENESIS

Shilova T.A.,
MSPU, Moscow

The author considers the facts of irregularity and heterochromia of development of the psyche in ontogenesis, that have an influence on the pupils' learning and behaviour. It was also shown the role of irregularity and heterochromia during the development of the personality in ontogenesis.

Key words: ontogenesis, heterochromia, systemogenesis, psychological processes, learning activity, learning motivation, special abilities, trainability.

Неравномерность обучения — это изменчивость, немонотонность становления мотивационной и операциональной сферы, проявляющаяся в периодах нарастания интенсивности развития, т. е. мотивационная и операциональная сферы развиваются то быстрее, то медленнее (внутри каждой сферы).

Гетерохронность («гетеро» — разный и «хронос» — время) означает разновременность применительно к процессу психического развития. Разновременностью характеризуется становление, развитие психических процессов, функций, свойств личности. Гетерохронность проявляется в обучении, освоении деятельности, отдельных действий, операций в разновременности их становления различия темпа роста, разной интенсивности становления мотивационной и операциональной сфер у одних и тех же учащихся или одинаковых действий у разных учеников. Разновременность развития мотивационной и операциональной сфер у одного и того же ребенка проявляется в несовпадении во времени развития. Учитель, зная эти закономерности (неравномерность и гетерохронность), может предупредить или смягчить протекание кризисных скачков в становлении личности. Стихийное возникновение неравномерности и гетерохронности может приводить к отставаниям в учении и отклонениям в поведении у школьников. Причины (неравномерность и гетерохронность)

неусвоения учебной деятельности связаны с динамикой развития способностей в ходе обучения.

Неравномерность и гетерохронность освоения профессиональной деятельности зависит от неравномерности и гетерохронности развития профессиональных способностей. Динамика этой взаимосвязи имеет неоднозначный разнонаправленный характер и состоит в том, что в начале деятельности специальные способности влияют на успешность, а в последующем — деятельность влияет на способности, т. е. противоречие между профессиональной деятельностью и профессиональными способностями есть причина, движущая сила их развития.

Значительный вклад в разработку проблемы неравномерности и гетерохронности развития психики сделан в работах П. К. Анохина, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, В. Д. Шадрикова, Л. В. Занкова, А. А. Смирнова и др., исследовавших особенности психических процессов и функций в различные возрастные периоды. Одним из первых поставил проблему гетерохронии развития П. К. Анохин в учении о системогенезе. По его мнению, «гетерохрония представляет собой специальную закономерность, состоящую в неравномерном развертывании наследственной информации».

Выявление и анализ факторов неравномерности и гетерохронности развития психики

в онтогенезе, отдельных психических процессов и функций был сделан в нашей работе. Мы обобщили многочисленные данные, полученные разными авторами по неравномерности и гетерохронности развития сенсорно-перцептивной сферы, интеллектуальных функций, а также показали роль неравномерности и гетерохронности при становлении личности в процессе онтогенеза. В ходе эволюции проявляется инволюция (снижение) функций работы анализаторов, а затем снижение замедляется и даже имеет тенденцию к росту тех функций, которые находятся в процессе активного «использования». Сохранность и высокая сенсбилизация (повышение чувствительности органов чувств при действии на них адекватных и неадекватных раздражителей) некоторых функций, восприятие звуков сохраняется, и одновременно другие сенсорные функции, не имеющие таких условий развития, условий жизни и профессиональной деятельности, при которой человек их тренирует, инволюционируют, т. е. снижают активность без связи с возрастом.

Мы предположили, что:

– неравномерность и гетерохронность оказывают влияние на состояние учения и поведение школьников. В одних случаях неравномерность может приводить к неблагоприятным в учении и в поведении, в других случаях может стать источником дальнейшего развития;

– влияние неравномерности гетерохронности психического развития на состояние учения и поведения школьников является нелинейным и опосредуется:

а) качественным содержанием неравномерности и гетерохронности (какие именно психические функции развиваются неравномерно);

б) качественным выражением неравномерности и гетерохронности, т. е. степенью «разрыва» между отдельными сферами психики и психическими функциями;

в) возрастными и индивидуальными особенностями учащегося.

Нами проанализированы и соотнесены описанные в литературе проявления неравномерности развития, виды отставаний и отклонений в развитии у школьников. Построена типология рассогласований в интеллектуальной и личностной сферах психического развития, являющихся общими причинами отставаний в учении и отклонений в поведении школьников. Она включает 5 типов

рассогласований в психическом развитии. На основании проведенного исследования мы получили сводную психологическую типологию неравномерности и гетерохронности отставаний в учении и отклонений в поведении учащихся, разработанную на основе научно-практической деятельности, обобщенную и представленную в виде пяти типов рассогласований как проявлений неравномерности и гетерохронности психического развития:

1 тип — между мотивационной и операциональной сферой.

Варианты:

- а) операциональная сфера отстает от мотивационной;
- б) мотивационная сфера отстает от операциональной;
- в) отстает операциональная и мотивационная сфера.

2 тип — между компонентами внутри операциональной сферы.

Варианты:

- а) умение учиться отстает от уровня знаний;
- б) отдельные компоненты учебной деятельности (учебные цели, операций, самоконтроль) не согласуются друг с другом;
- в) обучаемость отстает от обученности;
- г) отстает интеллектуальная инициатива.

3 тип — между компонентами внутри мотивационной сферы.

Варианты:

- а) умение ставить цели отстает от мотивов;
- б) внутренняя мотивация отстает от внешней стимуляции;
- в) реально действующие мотивы отстают от осознаваемых мотивов;
- г) притязания и самооценка отстают от реальных возможностей удовлетворить свои притязания (аффект неадекватности).

4 тип — между внешними социальными отношениями и внутренним к ним отношением учащегося.

Варианты:

- а) возможности удовлетворения жизненно важных потребностей ограничены вследствие депривации;
- б) адекватные формы поведения отстают от требований окружающей внешней среды (дезадаптация);
- в) целостность образа самого себя отстает от умения назвать конкретные признаки своей личности (дезинтеграция);
- г) отдельные стороны развития личности не согласуются друг с другом вследствие

педагогических ошибок взрослых (низкая воспитуемость);

- д) реальное поведение отстает от общепринятых норм (девиантное поведение);
- е) искаженные социальные нормы, включающие совершение асоциальных поступков, противоправных действий, не согласуются с общепринятыми социальными нормами (делинквентное поведение).

5 тип — между компонентами внутри психической сферы.

Варианты:

- а) между отдельными проявлениями состояний: низкий темп усвоения знаний, большое количество ошибок, неэкономичность, преобладание продуктивного уровня (задержка психического развития);
- б) между отдельными отставаниями: повышенная утомляемость и истощаемость, низкие энергетические возможности, слабая память, внимание вследствие перенесенных заболеваний (астенические состояния);
- в) между отдельными отставаниями: тяжелые психические переживания, неадекватность эмоциональных реакций (реактивные состояния и конфликтные переживания);
- г) между отдельными проявлениями состояний: снижение слуха, зрения, понижение двигательных функций (нарушения в работе анализаторов, опорно-двигательного аппарата).

Методики

Методы диагностики развития учащихся в процессе обучения и воспитания, показывают возможности использования этих методов и методик психодиагностики для решения ряда дидактических, воспитательных и коррекционных задач. Мы анализируем описанные в литературе экспериментальные исследования познавательной, интеллектуальной, мотивационной сфер психики детей и подростков, испытывающих трудности в обучении и имеющих отклонения в поведении, в различные периоды их возрастного развития [6, с. 111].

Диагностика познавательной деятельности дошкольников. Наблюдения за детьми на учебных занятиях имеют целью выявление различной степени снижения активности и различной широты проявления пассивности. Одни дети пассивны только при решении абстрактных задач, другие — на всех занятиях, независимо от сложности заданий. Трудные задачи все дети подменяют элементарными

и решают знакомыми способами. Поведение детей во время игр показывает, что часть из них активна во всех играх, часть — только в подвижных, а некоторые — полностью пассивны. В ролевых играх почти все отстающие дети берут на себя второстепенные роли, игр с правилами избегают, предпочитая бесцельное времяпровождение или шумную беготню.

Е. К. Ивановой было проведено экспериментальное изучение познавательной деятельности отстающих в развитии дошкольников с целью выяснения ее характерных особенностей, условий повышения активности анализирующего наблюдения и типических различий между ними. Эксперимент на изучение *перцепции* был построен так, что каждое последующее задание выявляло возможности детей, не обнаруженные в предыдущем, «расшатывая их пассивность». Дошкольникам было дано шесть заданий на описание различных свойств предметов: статичного, подвижного, с обязательным использованием гностических действий, в условиях последовательного сравнения ранее проанализированного с новым, а также двух новых, в условиях проблемной ситуации.

Для изучения мыслительной деятельности Е. К. Иванова использовала задания на классификацию и установление причинно-следственных связей. Классификация геометрических фигур проводилась как обучающий эксперимент. Он требовал от испытуемых поочередного деления по трем основаниям — цвета, формы и размера фигур. При этом использовалась методика А. Я. Ивановой.

Диагностика познавательной деятельности первоклассников. Исследование познавательной деятельности отстающих в развитии первоклассников, проведенное Е. К. Ивановой, преследовало следующие цели:

- 1) выяснить конкретные пути закрепления пониженной обучаемости у малоспособных первоклассников и превращения ее в свойство их личности;
- 2) найти условия предупреждения и преодоления указанного процесса;
- 3) выявить индивидуальные и типические его варианты.

По результатам исследования, первые 2–3 недели наблюдаемые дети по поведению на уроках мало чем отличались от остальных учеников. Пока новые сведения преподавались малыми дозами и могли быть усвоены на основе знакомых способов действий, они

внимательно слушали все, что говорил учитель, и продвигались вперед. С введением более сложного материала, требующего усвоения новых приемов работы, и с ускорением темпа занятий появилась избирательность внимания — сосредоточенное выслушивание указаний учителя по поводу практических действий (перевернуть страницу, записать что-то и пр.) и отвлечение от вопросов теории. На время объяснения теоретического материала дети «отключались», ожидая момента, когда нужно будет что-то делать руками [6, с. 112].

При освоении новых способов действия с учебным материалом неуспевающие дети не выполняют и не понимают теоретических обобщений, становятся «глухими» к рациональным способам действий. Выявлены два возможных пути освоения отстающими детьми требуемых умений: *превращение простейших операций в универсальные или изобретение собственного способа работы* и его «усовершенствование» по мере нарастания трудности материала. На основе результатов своего исследования Е. К. Иванова описала процесс формирования у учащихся с различными уровнями снижения обучаемости адаптивных способов действия. Она также выявила путь формирования приспособительного «стиля» их работы, способа действия в зависимости от типа и степени развития мышления и памяти (образной и словесно-логической), от опыта дошкольной работы с данным материалом.

Диагностика интеллектуальной пассивности младших школьников. При изучении интеллектуальной пассивности младших школьников мы ставили следующие задачи:

1) уточнить показатели интеллектуальной пассивности;

2) выявить и описать группы учащихся, принадлежащих к различной по характеру интеллектуальной пассивности.

Охарактеризуем комплексное изучение младших школьников, которое осуществлялось Л. В. Орловой с использованием ряда экспериментальных методик, направленных на проверку наличия специфических признаков интеллектуальной пассивности или компонентов, влияющих на ее проявление (уровень умственного развития, любознательности и интеллектуальной инициативы, а также отношение к умственной деятельности и учебной работе).

Исследование уровня умственного развития младших школьников проводилось с помощью теста Р. Амтхауэра, адаптирован-

ного Л. И. Переслени и Л. Ф. Чупровым. Кроме того, использовались методика «Реакция на новизну» Д. Берла, методический прием В. С. Юркевич «Провокация умственной лени», методика «Волшебный день» для изучения особенности воображения испытуемых, «Мотивация учения» М. В. Матюхиной, полупрожективная методика Ньютона «Незаконченные предложения».

Психологическое изучение интеллектуальной пассивности состоит из следующих этапов.

1. *Предварительное знакомство с испытуемыми* и их родителями, изучение состояния здоровья, познавательного климата семьи; составление психолого-педагогических характеристик на ученика и на класс в целом. Этот этап позволяет предварительно наметить состав экспериментальной и контрольной групп.

2. *Изучение индивидуальных особенностей интеллектуальной пассивности* с помощью комплекса экспериментальных методик. На данном этапе выявляется общий фон, исходный уровень отставания в обучении, выявляется реальная картина состояния интеллектуальной пассивности, которая характерна для учеников всего класса. При этом желательно выяснить у каждого ученика, что побуждает его к учебе, каковы его знания, познавательная активность, умение учиться, перспективы обучения.

3. *Выделение типов интеллектуальной пассивности*, анализ причин, первичных расхождений при отставании в учении. Такими причинами могут быть первичные нарушения операционных сторон интеллектуальной деятельности или негативные проявления мотивационной стороны интеллектуальной пассивности.

Диагностика уровня сформированности операциональной стороны знаний.

При проверке уровня сформированности операциональной стороны знаний важно установить усвоение алгоритмических приемов (умение дать их словесное описание и рассказать о возможности их применения в условиях некоторого дефицита времени, т. е. установить степень их автоматизации). Приемы алгоритмического вида обобщенных действий умственной деятельности используются при репродуктивном мышлении. Оно обеспечивает понимание нового материала, преподнесенного в «готовом виде» (при его объяснении

учителем или в учебнике), в решении задач по образцу. При выполнении такой деятельности человек следует законам формальной логики. Точное описание системы действий, заданных ученику, ведет к безошибочному решению определенного класса задач, на которые эти приемы рассчитаны.

Можно особо подчеркнуть, что только автоматизация выполнения алгоритмических приемов обеспечивает полноту их использования в практической деятельности. Она освобождает сознание для творческого мышления, для поиска путей решения новых проблем с помощью приемов эвристического вида, которые, в отличие от алгоритмических приемов, ориентируются не на формально логический, а на семантико-содержательный анализ проблем. Они направляют мысли человека на проникновение в суть предметного содержания, описываемого в условии задачи, через включение наглядно-образного мышления к самостоятельному поиску путей решения проблемы. Овладение эвристическими приемами следует проверять на основе успешного решения учащимися задач-проблем, не требуя формулировки самих правил.

Диагностика качества знаний учащихся.

Диагностика знаний учащихся осуществляется через такие задания, выполнение которых свидетельствует о наличии следующих качеств: *полноты, глубины, оперативности, гибкости* и др. Для определения *полноты* знаний следует выделить все признаки понятий и их связи друг с другом. Для определения *глубины* знаний необходимо выявить число существенных признаков того или иного понятия в их взаимосвязи. *Оперативность* знаний проверяется предъявлением множества вариативных ситуаций, в которых могут быть применены изучаемые знания. Для проверки *гибкости* знаний ставятся задачи на самостоятельное применение или конструирование нескольких способов решения одной и той же проблемы или на разработку стереотипного подхода к решению сходных задач. *Конкретность и обобщенность* знаний проверяется умением раскрыть конкретные проявления обобщенного знания; способность переводить конкретные знания на обобщенные уровни их анализа, соотносить частное с общим.

Свернутость и развернутость знаний проверяется способностью учащихся излагать свои знания компактно или же умением выстроить эти знания в ряд последовательных шагов. *Систематичность* знаний про-

веряется системой заданий на определение иерархии понятий в их последовательности, взаимосвязанности. Для проверки того, как учащиеся *осознают* полученные знания, им дают задания на умение перегруппировать и преобразовать материал, творчески применять его, использовать абстракции для объяснения и описания явлений, законов и т.д.

Диагностика перечисленных качеств знаний учащихся: *полноты, глубины, оперативности, гибкости, конкретности и обобщенности, свернутости и развернутости, системности, осознания* осуществляется с помощью соответствующих методик на учебном и неучебном материале.

Диагностика общего отставания в обучении младших школьников. Отставание в обучении можно изучать с помощью диагностограммы. Так, психодиагностограмма Ю. З. Гильбуха включает в себя семь последовательных шагов [4].

Шаг I преследует две цели: проверить заключение учителя о наличии общего отставания в учении; определить характер этого отставания (эпизодическое или систематическое). Обе цели предполагают выявление пробелов в знаниях, умениях и навыках отстающего ученика.

Шаг II — выявление причин отставания в физическом развитии, дефекты здоровья. Это важно потому, что недостатки здоровья могут послужить причиной как низкой эффективности учебной деятельности, так и низкой ее интенсивности.

Шаг III — определение поведенческих особенностей учебной деятельности отстающего ученика.

Шаг IV — выявление индивидуальных особенностей личности отстающего ученика, слабый тип ВНД.

Шаги V–VI применяются довольно условно в различной последовательности. В их ходе осуществляется сбор информации о нарушениях зрения, слуха, артикуляции, микропоражениях в коре головного мозга, получаемой в ходе бесед с учениками и наблюдений.

Шаг VII — определение того, какие психологические тесты следует применять при реализации последнего шага диагностограммы, обработка полученной информации, отнесение отстающего ученика к определенному психолого-педагогическому типу, подтипу неуспеваемости.

На основании полученных результатов, включающих как типические, так и индивидуальные особенности ученика, появляется возможность установить психологический диагноз общего отставания в учении и наметить пути его преодоления.

Диагностика мотивационных компонентов учебной деятельности. О трудностях, возникающих при психодиагностическом выявлении мотивационных компонентов учебной деятельности, можно судить по тому, что до сих пор изучение мотивации достижения проводилось, главным образом, с помощью опроса самих испытуемых. Это относится к самому известному методу диагностики мотивации ТАТ, который, выявляя осознаваемую мотивацию испытуемого, тем не менее не отражает мотивации в реальных действиях. Следовательно, необходимы диагностические методы для количественной оценки мотивационных компонентов регуляции действий.

Методика Г. Меске позволяет не только диагностировать отсутствие интереса к изучаемому предмету, но и измерять уровень притязаний ребенка. Отображенные им ученики должны были просклонять существительные русского языка. Ученик получал по десятибалльной шкале сложности оценку, отражавшую его ожидания, относительно результата своей работы. Исследование включало в себя несколько учебных серий. При этом опыты по изменению уровня притязаний оказывались настолько интегрированными в учебное действие, что усвоенные знания высоко коррелировали с возросшим уровнем притязаний. Результаты эксперимента показывают, что выполнение учебного задания средней степени сложности оказывает воздействие на мотивацию успеха. Вследствие этого, при возросшем уровне притязаний ученик сам стремится выполнить задачи со средней степенью сложности. Разработанная Г. Меске на основе деятельностного подхода к представлению о мотивации достижения методика должна существенно продвинуть исследования по формированию учебной деятельности.

Обучаемость. В настоящее время разработан диагностический «обучающий эксперимент», позволяющий дифференцировать различные группы детей с аномалиями психического развития по степени и видам нарушений обучаемости. Определено, что при диагностике умственного развития детей наиболее существенным критерием

оценки является диапазон их потенциальных возможностей к овладению новыми знаниями в совместно работе с взрослыми. А. Я. Иванова выделила составные компоненты обучаемости и разработала метод для их экспериментального выделения. Оценивая восприимчивость ребенка к помощи, она регламентировала и учла количество этой помощи в виде дозированных «уроков-подсказок». Это позволило точнее дифференцировать (по числовому показателю обучаемости) различия в степени обучаемости детей с развитыми формами умственной недостаточности.

Теоретической основой диагностического «обучающего эксперимента» явилось учение Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [2]. Сегодня уже установлено, как ребенок сможет выполнить сложное для его возраста задание: в первую очередь, следует помочь ему, показав начало решения, задав наводящий вопрос и т.п. (но ребенок не должен просто подражать действиям других лиц). В результате у него появляется возможность под руководством взрослого развить в себе способность самостоятельно решать аналогичные задачи. Диагностический «обучающий эксперимент» строится таким образом, что основным критерием оценки умственных возможностей ребенка (в отличие от количественного учета результатов его деятельности и даже в отличие от качественного анализа процесса его деятельности) становится «количество» помощи экспериментатора, которое необходимо ребенку для достижения заданного конечного результата.

В окончательную оценку входят также данные о собственной активности ребенка при выполнении незнакомого задания и способности к логическому переносу умственного способа действия. Схема построения метода психологической оценки умственного развития ребенка (при выявления умственной отсталости) включает три этапа.

Предварительный этап. Свободная ориентировка в задании. Каждому ребенку предоставляются средства для предварительного знакомства с новым материалом (время для всех одинаково).

1 этап. Основное задание. Задача подбирается таким образом, чтобы ее сложность несколько превышала актуальные возможности детей. Достижение конечного результата должно быть обязательным для каждого испытуемого. Помощь педагога дозируется в виде отдельных «уроков-подсказок»;

вначале они являются более подробными, вплоть до прямого показа способа работы. Каждый такой «урок-подсказка» дается через определенные промежутки времени — но лишь в том случае, если ребенок не понимает, что надо делать дальше. Последовательность предъявления «уроков-подсказок» строго фиксируется: нельзя ни пропускать отдельные «уроки», ни видоизменять порядок их предъявления, их содержания. Каждый вид подсказок регистрируется в протоколе для того, чтобы можно было учесть общее их количество. После того, как ребенок (с той или иной помощью) выполняет основное задание, следует перейти к следующему этапу.

2 этап. Аналогичное задание. Оно подбирает как сходное с основным по способу выполнения, но предлагается только для самостоятельной работы. Учитель не оказывает никакой помощи, он только фиксирует время и способ выполнения. А. Я. Иванова для построения диагностического «обучающего эксперимента» использовала методику «классификация геометрических фигур» и кубики Коса.

З. И. Калмыковой на учебном материале по физике создана методика диагностики индивидуальных особенностей обучаемости школьников и тех сдвигов в развитии, которые произошли под влиянием экспериментального обучения. По мнению автора, «интеллектуальное развитие, играющее важнейшую основополагающую роль в обучаемости школьников, наиболее ярко проявляется в особенностях решения задач-проблем, когда учащийся не располагает готовыми способами действий и вынужден, анализируя имеющиеся в его распоряжении данные, самостоятельно искать путь решения, строя гипотетические рассуждения, корректируя их в соответствии с получаемой информацией и открывая на этой основе новую для себя закономерность, принцип, правило, метод познания». Так, школьнику предлагалось на основе условий задачи (15 вариантов) предложить свою гипотезу, проверить ее на основе успешности решения задач следующего цикла. Одновременно учащихся подбадривали, поддерживали в них уверенность в успешном решении задачи. Помощь оказывалась школьникам, которые после IV цикла задач не смогли справиться с заданием. Сама помощь «градуировалась» от минимальной подсказки до прямого показа пути решения проблемы (до тех пор, пока попытка школьника не оказывалась удачной).

Описанная методика относится к виду обучающего эксперимента, обеспечивающего решение поставленной проблемы каждым учащимся. Способные школьники решают новую для себя проблему кратким «экономичным» путем, менее способные идут к решению весьма длинным путем с малой «экономичностью» мышления. При этом выделяется словесно-логическое и интуитивно-практическое решение проблемы.

Я. А. Пономарев считает, что состояние умственных способностей зависит от уровня овладения знаниями, но не всякое овладение знаниями дает одинаковый эффект для развития интеллекта. Он экспериментально доказал, что ключевое условие развития умственных способностей человека кроется в умении строить внутренний план действий, возможность действовать «в уме».

Путь экспериментального анализа особенностей внутреннего плана действий у младших школьников осуществлялся по схеме методики обучения предметному действию. Перед учеником ставили задачу, для решения которой необходимо было построить систему действий, состоящих из ряда тождественных компонентов. Компонентом этой системы являлось действие, которому ребенок был только что обучен, однако построению самой системы испытуемого не учили. Кроме того, в одних случаях дети решали задачи с опорой на наглядно выраженные условия; в других — они должны были это сделать «в уме».

В аналогичных целях используется методика диагностирования этапов развития внутреннего плана действия; прием, в котором использована известная всем младшим школьникам игра «в классы». На листе бумаги чертится квадрат, разбитый на девять одинаковых клеток, — это и есть участок дорожки, на которой расчерчены «классы». Так как прыгать придется мысленно, «в уме», каждую клетку надо назвать. Для этого используется обычная, принятая в шахматах нотация (a1, a2, a3, b1, b2, b3, c1, c2, c3). Правила игры усваиваются школьником на тренировочных упражнениях. Чертеж убирается, и ребенку предлагается, мысленно перемещаясь по доске ходом шахматного коня, попасть с клетки a1 на клетку c1. Если эта задача ребенком не решается, то «доска» возвращается с просьбой повторно попытаться решить эту задачу на чертеже. Затем рисунок снова убирается, испытуемый должен рассказать, как он только что решал задачу. Пробные задачи следуют по

нарастанию степени трудности (задачи, которые решаются в два хода, затем — в три, в четыре).

Исходя из анализа способности действовать в «уме», Я. А. Пономарев выделил пять этапов развития внутреннего плана действия у различных детей.

I. *Этап-фон* — исходный уровень интеллекта, начиная с которого рассматривается развитие внутреннего плана действия, дети этого уровня не способны действовать во внутреннем плане в масштабах требований, предъявляемых педагогом, не могут ставить и решать теоретические задачи. Целью их действий может быть лишь достижение практического результата, т. е. внесение в ситуацию каких-либо практических, предметных преобразований. Дети не осознают связей между производимыми отдельными действиями, ими осознается лишь конечный результат. Наиболее отстающие в интеллектуальном развитии младшие школьники не могут произвольно удерживать в уме поставленную задачу и подчинять ей свои действия. Другая часть детей в определенной мере уже справляется с решением практической задачи: у них возникает способность к произвольному представлению: эти дети могут воспроизводить «в уме» результат действий, хотя еще не способны воспроизвести процесс построения их схемы.

II. *Этап репродукции*. Дети, находящиеся на этом этапе, решают задачи только во внешнем плане; во внутреннем они лишь репродуцируют готовые решения. Попытки действовать «в уме» приводят к утере задачи. Ученики не могут соотносить частную и общую цель — решение частной задачи превращается в самоцель, общая задача при этом растворяется, «выталкивается».

III. *Этап манипулирования*. Задачи решаются манипуляцией, представлением предметов. Если детям, находящимся на этом уровне развития, приходится репродуцировать во внутреннем плане те действия, которые они предварительно проделали во внешнем плане, то ошибки почти не допускаются.

IV. *Этап транспонирования*. Решения находятся манипуляцией представлениями предметов, но затем, при повторном обращении к задаче, найденный путь составляет основу плана повторных действий, каждое из которых теперь уже строго соотносится с требованиями задачи. Ученики строят план решения только при опоре на предварительную манипуляцию. Характерным показателем

транспонирования является существенная стабилизация скрытого периода действия. Критерием внутренних различий служит степень начинающегося на этом этапе формирования способности к более детальному программированию субъектом системы его действия.

V. *Этап управления*. Способ решения задач приближается к тому, который характерен для интеллектуального развития взрослых. Действия схематичны, выстроены по замыслу, управляются развернутой программой, строго соотносены с задачей и во всех случаях детерминированы ею. Объем программируемых действий выходит за пределы требований, используемых экспериментальной задачей. Однако некоторые различия в совершенстве действий у разных детей сохраняется; и эти различия связаны со стабильностью скрытого периода действия.

В задачи *коррекционно-ориентированной диагностики* в школе входят анализ поведения ученика и обстоятельств, в которых оно проявляется, а также собственно коррекционно-ориентированная диагностика, т. е. изучение психической регуляции деятельности детей в особо важных для обучения ситуациях.

При анализе поведения детей учителя младших классов отвечали на следующую группу вопросов:

— Что является для учащегося личностно значимым?

— Каким целям служат отдельные его действия?

— Какие меры он для этого предпринимает (стратегия выполнения действия)?

Чтобы дать правильные ответы, учитель должен быть включен в целенаправленные наблюдения и диагностические беседы. Для того чтобы учитель мог самостоятельно проводить диагностику и коррекцию, в его распоряжение необходимо предоставить психологические данные, раскрывающие причины возникновения типичных процессов развития и появления признаков определенных поведенческих нарушений. После того, как учитель вычленяет конкретные трудности в обучении ребенка, начинается этап постановки коррекционных целей, выполнение которых можно контролировать. Особое значение следует уделить постановке таких целей, которые можно достичь в сравнительно короткое время (4–6 недель). Быстрое достижение педагогической цели важно как для родителей и педагогов, так и для школьника, поскольку это позволяет, в первую очередь, самому

ребенку замечать и фиксировать собственные успехи.

В проведении коррекционно-ориентированной диагностики сделан только первый шаг, однако он открывает возможности для дальнейшей работы. Так, должны быть созданы объяснительные модели для разных типов временных нарушений, которые позволяют установить их причины и выработать способы предотвращения возможных отклонений поведения в отдельных случаях. Применение психологических знаний в школе — актуальная проблема современности. В помощи психологов (психолого-педагогического районного кабинета) особо нуждаются классные руководители. Эта помощь необходима им для проведения квалифицированной диагностики и преодоления временных нарушений в развитии личности школьника. Применение коррекционно-ориентированной диагностики должно способствовать, прежде всего, правильному нахождению коррекционных целей, направленных на быстрое устранение нарушений в поведении и успеваемости. Результаты психодиагностического обследования неуспевающих школьников дают достаточно полную картину интеллектуального развития детей. Представленные методики являются реализацией некоторых принципов системного психодиагностического изучения интеллектуальной сферы личности. Перечислим методические приемы исследования детей, отстающих в обучении и отклоняющихся в поведении.

Методики и методические приемы обследования детей с отставанием в обучении. Обучающий эксперимент на материале методики Коса, модифицированный А. Я. Ивановой с целью выявления обучаемости как одного из показателей умственного развития.

Диагностика словесно-логического мышления на материале теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, модифицированного Л. И. Переслени и др. с целью выявления осведомленности, сформированности понятий, логического мышления, обобщения.

Анализ особенностей внутреннего плана действия Я. А. Пономарева с целью выявления возможности действовать «в уме».

«Найти место». Методика Т. В. Егоровой с целью исследования способности к абстрагированию признака количества в предметном зрительно-воспринимаемом материале.

«Образец и правило». Методика А. Л. Венгера с целью выявления умения руководствоваться правилом, системой условий.

«Корректурная проба». Тест Бурдона с целью установления мобилизуемости, утомляемости, истощаемости, продуктивности, точности, устойчивости внимания.

Краткая графическая запись состояния обученности и обучаемости ученика. Методика А. К. Марковой с целью выявления обучения, сформированности компонентов учебной деятельности, зоны ближайшего развития.

Психодиагностограмма общего отставания в учении Ю. З. Гильбуха с целью определения поведенческих особенностей учебной деятельности отстающего ученика, сформированности уровня мотивации учебной деятельности, общеучебных умений и навыков, навыков правильного поведения на уроке и при подготовке домашних заданий, уровня развития познавательных, перцептивных, аттенционных способностей, произвольного запоминания, вербальных и невербальных мыслительных способностей.

Анкета для определения характера отставания в обучении школьника (авторская) с целью формулирования учителем варианта отставания в школьника в обучении [5, с. 18].

Методики и методические приемы обследования детей с отклонениями в поведении. В исследовании применялись следующие методики [4, с. 55].

Осознаваемые мотивы учения. Методика М. В. Матюхиной — с целью выявления места наиболее осознаваемых мотивов в системе мотивации учения младших школьников.

Внешние и внутренние мотивы учения. Методика О. И. Павлюк — с целью установления направленности, силы, устойчивости, мотивации.

Эмоциональное отношение к школе. Составитель — В. В. Гагай — с целью определения представления ребенка о школе.

Достижение цели в условиях помех. Составитель Г. А. Урунтаева и др. — с целью изучения умения доводить работу до конца при помехах.

Неоконченные предложения. Методика Л. М. Фридмана — с целью выявления осознанности и адекватности самооценки и самоконтроля.

Тип волевой активности (авторская) — с целью определения сформированности волевой активности.

Неоконченные рассказы. Методика О. И. Павлюк — с целью выявления эмоциональной насыщенности переживаний.

Детский личностный опросник Кэтелла, модифицированный С. А. Беличевой, — с целью выявления структуры школьной дезадаптации.

Личностная тревожность. Методика А. М. Прихожан — с целью диагностики повышенной утомляемости подростка при отсутствии для этого объективных медицинских показаний, конфликта со сверстниками.

Самооценка психических состояний личности. Методика Г. Айзенка — с целью определения уровня тревожности, фрустрации, агрессии, ригидности.

Графический тест «Рисунок класса». Составитель — Е. С. Романова и др. — с целью выявления особенностей внутрикласных отношений учеников.

Эмоционально-цветовая аналогия. Методика А. Н. Лутошкина — с целью выявления цветовой восприимчивости для определения эмоционального восприятия.

Диагностический лист для выявления характера отклонений в поведении. Составитель — С. А. Беличева.

Процедура исследования

Исследование проводилось на базе Туголесского детского дома Московской области в три этапа. В первый период осуществлялась апробация диагностических приемов, выбор методик, адекватных изучению учащихся с разными проявлениями отставаний в обучении и отклонениями в поведении. С целью уточнения методов основного исследования, выбора испытуемых для диагностической и развивающей коррекционной работы. На втором этапе исследования осуществлен анализ полученных данных с целью разработки теоретической модели типологии отставаний в обучении и отклонений в поведении на

основе типов расогласования. И третий этап включал разработку и апробацию развивающе-коррекционных программ с целью снятия или смягчения неблагоприятия у учащихся, отстающих в учении и отклоняющихся в поведении. Всего в исследовании было охвачено триста учащихся, имеющих по отзывам учителей более или менее выраженные отставания в обучении и отклонении в поведении.

В процессе экспериментального исследования результаты диагностики по каждому из выделенных критериев сопоставлялись с результатами успешности в учебной деятельности и поведении учащихся. Оценка успешности показателей учения и поведения осуществлялась по десятибалльной шкале учителями, воспитателями на основе метода обобщения независимых характеристик. Всего в процессе исследования каждый учащийся, участвовавший в эксперименте, получил по 10 оценок во всех сериях эксперимента.

Результаты перечисленных и частично описанных методик заносятся в психологический паспорт личности ребенка и являются основанием к определению необходимости проведения развивающей или коррекционной работы по преодолению разных видов расогласований в психическом развитии [5, с. 54].

Результаты

На основе полученных данных при исследовании общей выборки испытуемых по каждому ученику были количественно обработаны и представлены в условных баллах показатели состояния мотивационной и операциональной сфер. Затем эти данные были отражены в целом и ее отдельные показатели до и после формирующего эксперимента в таблице 1.

В целом, можно сказать, что полученные нами результаты указывают, что включение

Таблица 1 – Данные о динамике преодоления расогласования внутри мотивационной сферы в ходе реализации развивающе-коррекционной программы в процентном отношении к числу учеников, отклоняющихся в поведении

Показатели расогласования психического развития	До специального обучения			После развивающе-коррекционной работы		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Слабовольный, отсутствует усердие, прилежание	5,5	25	69,5	46,8	26,6	26,6
Учится под давлением извне	6,6	31	53,4	66,6	20	13,4
Низкий уровень воспитанности, т. е. формальное знание мотивов	10,5	18,5	70	80	6,6	13,4
Аффект неадекватности, неудовлетворенность, эмоциональное неблагополучие, повышенная обидчивость, акцентуация	12,8	21,65,6	65,6	40	26,6	33,4

учащихся в развивающе-коррекционную работу, моделирующую современные формы коллективной деятельности через использование упражнений, приемов, заданий и овладение способами сопоставления и осознанности мотиваций являются эффективными условиями целенаправленного формирования мотивации. Вместе с тем полученные данные показывают, что после развивающе-коррекционной работы общее состояние мотивационной сферы упрочивается, хотя различия между полученными результатами не являются статистически значимыми. Это можно объяснить тем, что учитель не смог довести работу до снятия рассогласования во всех структурных элементах мотивации. Тем не менее анализ результатов позволяет выявить некоторые особенности изменения мотивации, что является одной из сторон преодоления отклонений в поведении.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют в качестве теоретического обобщения обозначить некоторые модусы принципов неравномерности и гетерохронности, а в случае отставаний в учении и отклонений в поведении — рассогласования в психическом развитии. Неравномерность и гетерохронность, как принципы психического развития в онтогенезе, оказывают влияние на состояние учения и поведения школьников. В одних случаях неравномерность может приводить к неблагоприятным в учении и в поведении, в других — может стать источником дальнейшего развития.

В целом, можно сказать, что полученные нами результаты указывают, что включение учащихся в развивающе-коррекционную работу, моделирующую современные формы коллективной деятельности через использование упражнений, приемов, заданий и овладение

способами сопоставления и осознанности мотиваций являются эффективными условиями целенаправленного формирования мотивации. Вместе с тем полученные данные показывают, что после развивающе-коррекционной работы общее состояние мотивационной сферы упрочивается, хотя различия между полученными результатами не являются статистически значимыми. Это можно объяснить тем, что учитель не смог довести работу до снятия рассогласования во всех структурных элементах мотивации. Тем не менее анализ результатов позволяет выявить некоторые особенности изменения мотивации, что является одной из сторон преодоления отклонений в поведении.

Заключение

Полученные в исследовании данные говорят о возможности формирования мотивационной стороны личности в процессе совершенствования способов работы учителя с учащимися, развитие умения школьников ставить и достигать целей, осознавать мотивы своих поступков в реальном поведении, контролировать свои отрицательные аффективные переживания, устранять причины возникновения аффекта неадекватности. Исчезновение или ослабление аффективных переживаний служило для нас доказательством правильности выдвинутой гипотезы. Выявленные изменения в рассогласованиях в психическом развитии подтверждают гипотезу исследования о том, что неравномерность и гетерохронность оказывает влияние на состояние учения и поведения школьника. В одних случаях неравномерность, переходя в рассогласование между мотивационной и операционной сферой, может привести к неблагоприятным в учении и поведении, в других случаях, при незначительном рассогласовании между компонентами внутри мотивационной и операционной сферы, может стать источником дальнейшего развития.

Литература

1. Акимова М. К., Гуревич К. М., Зархин В. Г. Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении // Вопросы психологии. — 1984. — № 6.
2. Выгодский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте. — М., 1956.
3. Диагностика школьной дезадаптации / под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейниковой, Г. Ф. Кумариной. — М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 1993.
4. Шилова Т. А. Психология отклоняющегося поведения. — М.: СТИ, 2004. — 84 с.
5. Шилова Т. А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 112 с.
6. Шилова Т. А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 176 с.
7. Шилова Т. А. Влияние неравномерности и гетерохронности в психическом развитии учащихся на отставания в учении и отклонения в поведении: дис. ... докт. психол. наук. — М., 1997. — 443 с.

МОТИВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРИ РАЗНЫХ ТИПАХ ХАРАКТЕРА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Кулагина И. Ю., Поляков Е. А.,
МГППУ, Москва

В статье обсуждается вопрос о содержательной психологической характеристике различных типов акцентуаций характера. Представлены данные о мотивации и ценностных ориентациях, свойственных подросткам с сензитивным, психастеническим, астеноневротическим, гипертимным и истероидным типами акцентуаций характера. Отражены результаты эмпирического исследования, проведенного с подростками, воспитывающимися в семьях и детском доме.

Ключевые слова: тип характера, акцентуация характера, мотивация надситуативного уровня, ценностные ориентации, подростковый возраст.

MOTIVATIONAL TENDENCIES WITH DIFFERENT TYPES OF CHARACTERS IN ADOLESCENCE

Kulagina I. Y., Polyakov E. A.,
MGPPU, Moscow

In this article the question of richness of the content of the psychological characteristic of different types of accentuations of the character is discussed. The data of motivation and values of adolescents with sensitive, psychoasthenic, asthenoneurotic, hyperthymic and hysteroid types of accentuations of the character are represented. The empirical results of the studies of the adolescents, brought up in families and orphanage are shown.

Key words: type of the character, accentuation of the character, motivation of the transsituational level, values, adolescence.

Характер — одно из центральных звеньев в структуре личности. Его принято рассматривать как сочетание особенностей (черт) личности, обуславливающее типичные для нее способы (паттерны) поведения. Типологии характера создавались при опоре на данные психиатрии, и это не случайно. Как писал Л. С. Выготский, «мы приходим ... к пониманию единства закономерностей, обнаруживаемых в патологическом и нормальном состоянии, и к выводу, что развитие есть ключ к пониманию распада, а распад — ключ к пониманию развития» [3, с. 278–279].

Типы характера

Типы характера в норме, типы акцентуаций характера при крайних вариантах нормы и типы психопатий определяются по максимально выраженным, «заостренным» чертам. Основопологающей является типология П. Б. Ганнушкина [4], в которой типы психопатий представляют собой особую форму дизонтогенеза — дисгармонического развития. Психопатии — это аномалии характера, при которых наблюдаются тотальность и относительная стабильность патологических черт, их выраженность до степени, нарушающей социальную адаптацию.

В рамках нормы (нормативного развития) встречаются акцентуации характера как крайние ее варианты, т. е. заострение отдельных черт, не приводящее к тотальности, стабильности черт и постоянной социальной дезадаптации. Понятие «акцентуация» («акцентуированная личность») введено К. Леонгардом [8], который подчеркивал, что жесткой границы между «нормальными, средними» людьми и акцентуированными личностями не существует. Число акцентуированных черт, по К. Леонгарду, ограничено, они не так многочисленны, как варьирующие индивидуальные черты, и могут при большой выраженности накладывать отпечаток на личность в целом; способны «приобретать патологический характер, разрушая структуру личности» [8, с. 40].

В отечественной психологии и психиатрии, особенно подростковой, принято определение акцентуации, данное А. Е. Личко: «Акцентуации характера — это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [10, с. 12].

Типология акцентуаций характера взрослых (зрелой личности), разработанная К. Леонгардом, включает типы акцентуированных личностей при доминировании акцентуированных черт и при их сочетаниях, всего до 19 типов. Описываются такие черты, как нерешительность педантической личности, честолюбие и мстительность застревающей личности, вспыльчивость возбудимой личности, тревожность тревожной (боязливой) личности и т.д.

Поскольку «не всегда легко провести четкую грань между чертами, формирующими акцентуированную личность, и чертами, определяющими вариации индивидуальности человека» [8, с. 37], типы акцентуированных личностей или типы акцентуаций характера можно рассматривать как типы характеров в целом.

Типология акцентуаций характера подростков разработана А. Е. Личко. В подростковом возрасте, в период интенсивного развития и окончательного (по сравнению с детством) формирования характера, возможно формирование 11 типов акцентуаций характера и смешанных типов. По А. Е. Личко, заостренными чертами становятся при психастеническом типе тревожная мнительность, при истероидном типе демонстративность, при эпилептоидном типе агрессивность и мстительность, при астено-невротическом типе ипохондрия и т.д.

Существуют аналогичные типологии акцентуаций характера, в частности С. А. Будасси. Соотнесение типов характера по А. Е. Личко и С. А. Будасси представлено в таблице 1.

Те черты характера, которые могут привести к акцентуации (в случае патологии — к психопатии), сочетаются с другими личностными особенностями.

Клиническая беседа К. Леонгарда, психодиагностический опросник А. Е. Личко (ПДО), включающий 25 блоков вопросов, и другие, более портативные методики, позволяют установить тип характера или акцентуации характера. Каждому типу соответствует общая характеристика личности — определенные личностные особенности, специфика реагирования на травмирующую ситуацию и др., т. е. дается его содержательная психологическая характеристика. В то же время эти характеристики требуют дополнения и уточнения, соотнесения с данными, полученными с помощью других методик.

Мотивация и ценности

А. Е. Личко подробно описана мотивация, характерная для подросткового возраста, приводящая к так называемым подростковым реакциям, в частности подростковые увлечения. Нас в данном случае будет интересовать мотивация надситуативного уровня (доминирующая мотивация).

Как отмечал А. Н. Леонтьев, к основным параметрам личности относятся широта связей человека с миром, степень иерархизированности и общая структура мотивации. «Структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных мотивационных линий... Внутренние соотношения главных мотивационных линий в целокупности

Таблица 1 – Черты, заостренные при акцентуациях характера разного типа

№ п/п	Тип характера		Заостренные черты
	по А. Е. Личко	по С. А. Будасси	
1	Гипертимный	Активный	Общительность, оптимизм (авантюризм)
2	Циклоидный		Активность при эмоциональном подъеме и подавленность на субдепрессивной фазе
3	Лабильный	Подвижный	Эмоциональная лабильность
4	Астено-невротический	Тормозимый	Ипохондрия
5	Сензитивный	Чувствительный	Чувствительность к внешней оценке
6	Психастенический	Мнительный	Тревожная мнительность
7	Шизоидный	Вязкий	Замкнутость
8	Эпилептоидный	Взрывной	Доминантность, агрессивность
9	Истероидный	Демонстративный	Демонстративность
10	Неустойчивый		Неустойчивость поведения, ведомость в асоциальных группах
11	Конформный		Подверженность влияниям — позитивным и негативным

деятельностей человека образуют как бы общий «психологический профиль» личности» [9, с. 221–222]. «Психологический профиль личности», по А. Н. Леонтьеву, соотносим с понятиями «направленность личности» «доминирующие мотивы» (Л. И. Божович, М. С. Неймарк, В. Э. Чудновский и др.).

В контексте деятельностного подхода мы рассматриваем два уровня мотивации — уровень деятельности и надситуативный уровень. Мотивация надситуативного уровня или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности; соответствующие отношению личности к миру (людям и делу) и себе; на онтогенетическом этапе личностной стабилизации обуславливающие направленность личности. Актуализация мотивов надситуативного уровня происходит на фоне реализации в разных видах деятельности разнообразных мотивов и не исключает «зонального» [1] характера структурного строения и механизмов мотивации. На надситуативном уровне значимы духовно-нравственные, эгоцентрические и гедонистические мотивы. (И. Ю. Кулагина [6, 7]).

Гедонистическая мотивация (греч. *Hedone* — наслаждение) примитивна и подчинена принципу удовольствия. В подростковом возрасте она может приводить к неумеренности в потреблении сладкого, перееданию, ранней алкоголизации, наркомании, делинквентному поведению. При сильной гедонистической мотивации для подростка характерна инфантильность, выражающаяся в стремлении избежать напряжения в деятельности или ответственности, уйти от проблем, сохранить эмоциональный комфорт вопреки реальности.

В развертывании деятельности, реализующей гедонистический мотив, согласно модели гедониста, разработанной В. А. Петровским [14], важную роль играет «провокативный стимул» — запах или вид съестного, вывеска магазина или аптеки, сверстник, переживающий определенное состояние и т.д. Действия, «запущенные» провокативным стимулом, изменяющие первоначальные намерения и поведение, разворачиваются в благоприятной ситуации благодаря наличию гедонистической мотивации на надситуативном уровне.

Эгоцентрические мотивы (сходные с личной направленностью, по М. С. Неймарк

[12]) связаны со стремлением к самоутверждению, личным достижениям, с постановкой соответствующих целей. В подростковом возрасте эгоцентрическая мотивация может выражаться в стремлении к получению высоких оценок, к поддержанию статуса отличника, к обладанию определенными вещами, к завоеванию авторитета у сверстников различными путями, благодаря достижениям в неучебных видах деятельности, высокому статусу и материальному положению родителей, престижному кругу знакомств вне школы и др.

Духовно-нравственные мотивы выходят за рамки собственных узколичных интересов. Они могут быть охарактеризованы известным афоризмом В. Франкла: «быть человеком — значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или Богу, которому он служит» [16, с. 51]. Это такие мотивы, как глубокие интересы, увлеченность каким-либо делом, любовь, привязанность к близким людям, домашним животным, к родным местам и т.д. Здесь можно провести аналогию с коллективистической (общественной) и деловой направленностью личности, по М. С. Неймарк.

Близкое к мотивации личностное образование — ценностные ориентации. Ценностные ориентации или ценности обычно рассматриваются как элемент мировоззрения, обуславливающий социальные установки и играющий важную роль в регуляции социального поведения.

По сравнению с мотивами, ценности в большей степени подвержены влиянию социальных норм, социальных и институциональных требований. Ценностные ориентации включают в себя сильный когнитивный компонент, зависящий от самосознания. Если эмоциональные процессы сопровождают возникновение и реализацию мотива с самого начала, то эмоции, связанные с ценностями, проявляются после понимания ситуации (Д. Макклелланд [11]).

Становление ценностных ориентаций предполагает развитую рефлексию, осознанность жизненного опыта и произвольность поведения, поэтому целостная структура ценностных ориентаций формируется только к концу подросткового возраста (Б. С. Круглов [5]). Можно считать, что именно в отрочестве как периоде личностной нестабильности интенсивно усваиваются общечеловеческие ценности и/или ценности той субкультуры,

к которой принадлежит подросток. Таким образом, становление системы доминирующих мотивов сопровождается развитием ценностных ориентаций.

Организация исследования

Целью нашего эмпирического исследования стало уточнение особенностей мотивации и связанных с ней ценностных ориентаций, присущих подросткам с разными типами характера.

Задачи исследования:

— определить типы характера подростков, их доминирующую мотивацию и ценностные ориентации,

— установить связи между отдельными типами характера и видами мотивации, ценностных ориентаций,

— сопоставить полученные результаты с общим описанием типов характера, данным в психологической литературе.

Исследование проведено с двумя группами подростков — (1) воспитывающихся в семьях и обучающихся в гимназии и (2) воспитывающихся в детском доме. Подбор групп обусловлен следующими соображениями. Во-первых, в условиях воспитания в детском доме, т. е. в условиях социальной депривации, в подростковом возрасте чаще образуются акцентуации характера, чем в благоприятных условиях. Соответственно при воспитании в семьях и обучении в гимназии создаются условия, способствующие более гармоничному развитию характера, без заострения черт. Используя методический прием, позволяющий выявить тип характера без жесткой отнесенности к акцентуации, мы можем получить несколько разные корреляции на разных выборках. Во-вторых, мотивация социальных сирот своеобразна [15], что расширяет возможности сопоставления интересующих нас параметров.

Использовались методика С. А. Будасси «Акцентуации личности» [2], методика В. Н. Колюцкого, И. Ю. Кулагиной «Доминирующая мотивация» (подростковый вариант) [13], модифицированная методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (терминальные ценности).

В исследовании приняли участие 144 подростка из образовательных учреждений Москвы: 74 подростка, воспитывающихся в семьях и обучающихся в гимназии, и 70 подростков — социальных сирот, воспитанников детского дома.

Результаты исследования

В соответствии с задачами исследования, прежде всего, были определены типы характера подростков из двух групп (табл. 2).

Таблица 2 – Типы характера (акцентуаций характера) подростков

Тип характера	Группа	Сумма рангов
Гипертимный	Гимназисты	10952
	Воспитанники детдома	10610
Лабильный	Гимназисты	5692
	Воспитанники детдома	8422
Астено-невротический	Гимназисты	7732
	Воспитанники детдома	6917
Сензитивный	Гимназисты	9011
	Воспитанники детдома	7222
Психастенический	Гимназисты	9003
	Воспитанники детдома	8498
Шизоидный	Гимназисты	9961
	Воспитанники детдома	8901
Эпилептоидный	Гимназисты	8034
	Воспитанники детдома	8528
Истероидный	Гимназисты	8629
	Воспитанники детдома	8194

Как видно из таблицы 2, в данной выборке в большей степени представлен гипертимный тип характера, в наименьшей — лабильный. При этом наибольшие различия между группами наблюдаются по двум параметрам: среди гимназистов меньше лабильных подростков, с неустойчивой эмоциональной сферой, и больше сензитивных, с повышенной чувствительностью к внешней оценке, по сравнению с воспитанниками детского дома.

Мотивационные показатели существенно различны в двух группах. Для подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в наибольшей мере характерна духовно-нравственная мотивация: увлечения, познавательные интересы и привязанности (рис. 1). Среднее значение этого параметра составляет 13,9 балла. Достаточно ярко выражена также эгоцентрическая мотивация, связан-



Рис. 1. Мотивация подростков

ная с постановкой личных целей (7,9 балла). В наименьшей степени представлена гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия. Эти данные позволяют судить о достаточно благополучно протекающем в подростковом возрасте процессе социализации.

Для подростков-воспитанников детских домов характерен другой мотивационный профиль. Наиболее выраженной является гедонистическая мотивация (среднее значение 11,8 балла). В несколько меньшей степени представлена эгоцентрическая мотивация (9,4 балла). Духовно-нравственная мотивация развита слабо. Различия между группами подростков из семей и детского дома статистически значимы, при $p < 0,001$, по параметрам «духовно-нравственная» и «гедонистическая» мотивация (использовался U-критерий Манна-Уитни).

Ценностные ориентации (терминальные ценности) мы рассматривали с тех же позиций. Данные о предпочитаемых терминальных ценностях, полученные с помощью методики М. Рокича, анализировались с точки зрения контекста выбранных ценностей — духовно-нравственного, эгоцентрического или гедонистического.

У подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях, в системе ценностных ориентаций преобладают терминальные ценности, имеющие духовно-нравственный контекст: счастливая семья, любовь, интересная учеба и работа, хорошие друзья. В меньшей степени представлены ценности эгоцентрического

плана и в минимальной — ценности гедонистического плана (рис. 2).

Воспитанники детского дома недостаточно ориентированы на ценности, имеющие духовно-нравственный контекст. Между двумя группами установлены достоверные различия ($p < 0,001$) по параметру «ценностные ориентации духовно-нравственного плана». У данной категории подростков преобладают ценности эгоцентрического плана: много денег, большая квартира, дорогая машина. На втором месте — ценности гедонистического плана: много удовольствий, вкусная еда, развлечения, хороший отдых. Сопоставление (корреляционный анализ) полученных данных — типов характера и мотивационных, ценностно-смысловых показателей — дало следующие результаты.

Гипертимный тип характера. Установлена корреляция между параметрами «гипертимный тип характера», с одной стороны, и «духовно-нравственная мотивация», «ценностные ориентации духовно-нравственного плана», «ценностные ориентации эгоцентрического плана», с другой стороны, в группе подростков-воспитанников детского дома.

Подростков с гипертимным типом характера (акцентуации характера) отличают высокая активность, высокая общительность, позволяющая легко устанавливать контакты, способность лидировать среди сверстников, умение организовать других и работать аврально, склонность к риску, оптимизм. В этой характеристике отражены скорее динамические, чем содержательные особенности.

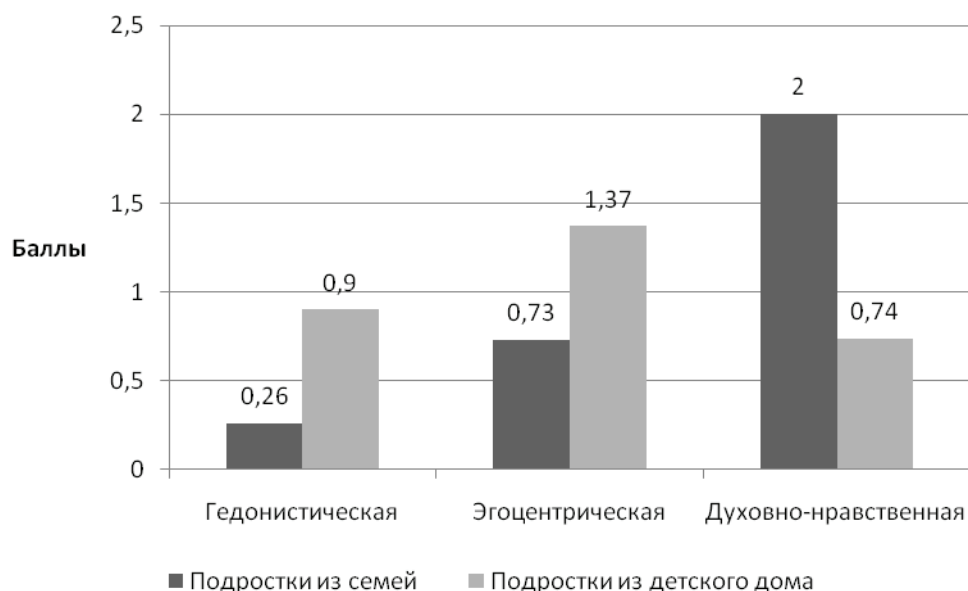


Рис. 2. Терминальные ценности подростков

Активность гипертимного подростка может быть направлена на достижение разных целей, социально одобряемых и не одобряемых. То, что наиболее активные воспитанники детского дома имеют духовно-нравственную мотивацию и усваивают соответствующие ценности (недостаточно распространенные в этом закрытом образовательном учреждении), представляется принципиально важным.

Астеноневротический тип характера. Выявлены положительная корреляция между параметрами «астеноневротический тип характера» и «духовно-нравственная мотивация», «ценностные ориентации духовно-нравственного плана»; отрицательная корреляция между параметрами «астеноневротический тип характера» и «ценностные ориентации гедонистического плана», «ценностные ориентации эгоцентрического плана» в группе подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях.

Подростки с астеноневротическим типом характера (акцентуацией характера) сосредоточены на проблемах собственного здоровья, нуждаются в связи с этим в заботе и внимании родственников, не склонны к эмансипации от родителей. При ипохондрии закономерно отвержение того, что может оказаться опасно, вредно (ценности, имеющие гедонистический контекст) и может утомить, ослабить (ценности, имеющие эгоцентрический контекст). При зависимости от семьи представляется закономерным и наличие у таких подростков духовно-нравственной мотивации, соответ-

ствующих ценностей — традиционных, сочетающихся с размеренным образом жизни.

Сензитивный тип характера. Установлена корреляция между параметрами «сензитивный тип характера» и «духовно-нравственная мотивация» в группе подростков-гимназистов, воспитывающихся в семьях.

Подростки с сензитивным типом характера (акцентуацией характера) высоко чувствительны к оценкам окружающих, дорожат своей репутацией, крайне тяжело переносят ситуации обвинений и насмешек; привязаны к родителям, уважают их мнение и легко принимают «взрослые» установки. С этой характеристикой естественно сочетаются полученные данные о присущей сензитивным подросткам духовно-нравственной мотивации.

Психастенический тип характера. Выявлена отрицательная корреляция между параметрами «психастенический тип характера» и «ценностные ориентации гедонистического плана» в двух группах — гимназистов и воспитанников детского дома.

Подростков с психастеническим типом характера (акцентуацией характера) тревожит будущее, они постоянно анализируют текущие дела, ситуации и возникающие проблемы, представляя себе различные варианты их последствий, в основном, негативных; все время забегаая вперед, они недостаточно ценят настоящее с его маленькими радостями. Они рассудительны и обычно ответственны. Глубоко привязаны к родителям и беспокоятся о них. С этими личностными особенностями

действительно несовместимы ценности развлечений, острых ощущений, отдыха и сам принцип удовольствия.

Истероидный тип характера. Установлена корреляция между параметрами «истероидный тип характера» и «гедонистическая мотивация» в обеих группах подростков.

С основной чертой истероидных подростков — демонстративностью (ненасыщаемой потребностью во внимании окружающих) — связаны все их остальные личностные особенности: эгоцентризм, лживость и фантазирование, склонность к шантажу, поверхностность чувств и отношений, артистичность, часто — обаяние. Истероидные подростки остро нуждаются в аудитории, меняют неформальные подростковые группы, стремясь произвести сильное впечатление на новых сверстников, многое могут сделать за компанию. Для них важнее казаться, чем быть. Они могут быть хулиганами или шутами, развлекающими весь класс, могут быть творческими нату-

рами, вызывающими искреннее восхищение. Гедонистическая мотивация, подчиненная принципу удовольствия, связанная с развлечениями, доступными группам подростков, вписывается в эту характеристику.

Заключение

При разных типах характера, в том числе акцентуаций характера, создаются предпосылки для становления определенной мотивации и более легкого усвоения сходных ценностей. Как показало проведенное исследование, противоположные тенденции в мотивационной и ценностно-смысловой сферах (духовно-нравственная и гедонистическая) в подростковом возрасте проявляются в сочетании с другими личностными особенностями. Становлению духовно-нравственной мотивации способствуют такие типы (акцентуаций) характера, как сензитивный, астеноневротический и психастенический, гедонистической мотивации — истероидный тип.

Литература

1. **Асеев В. Г.** Феномен неоднозначности воздействий: мотивационные механизмы // Мотивация в современном мире. — М.: МГПУ, 2011.
2. **Будасси С. А.** Личность и эмоции. Краткий психологический практикум. — М.: Изд. РОУ, 1996.
3. **Выготский Л. С.** Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 5.
4. **Ганнушкин П. Б.** Клиника психопатий. Их статика, динамика, систематика // Ганнушкин П. Б. Избранные труды. — М.: Медгиз, 1964.
5. **Круглов Б. С.** Формирование ценностных ориентаций личности // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Педагогика, 1987.
6. **Кулагина И. Ю.** Проблемы доминирующей мотивации в контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева // Московская психологическая школа. История и современность / под ред. В. В. Рубцова. — Т. 4. — М.: МГППУ, ПИ РАО, 2007.
7. **Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.** Психология развития и возрастная психология. — М.: Академический проект, Трикста, 2011.
8. **Леонгард К.** Акцентуированные личности. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1997.
9. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
10. **Личко А. Е.** Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. — М.: Апрель-Пресс, Эксмо, 1999.
11. **Макклелланд Д.** Мотивация человека. — СПб.: Питер, 2007.
12. **Неймарк М. С.** Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. — М.: Педагогика, 1972.
13. Педагогическая психология / под ред. И. Ю. Кулагиной. — М.: ТЦ Сфера, 2008.
14. **Петровский В. А.** Логика «Я». — М.-Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008.
15. **Прихожан А. М., Толстых Н. Н.** Психология сиротства. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005.
16. **Франкл В.** Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.

СЕКСУАЛЬНОСТЬ И ОЩУЩЕНИЯ НЕЛОВКОСТИ И БЕСПОКОЙСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Липп Дидье,
Институт Монсури
(Париж, Франция)

перевод с французского Филатовой О. А.

В статье исследуются особенности сексуального развития и способов поведения подростков в контексте социального развития и изменений, имеющих место в обществе. Внимание обращено на то, что подростки, испытывая затруднения в поисках любви и счастья, все больше прибегают в сфере сексуального к более незрелым, но зато не терпящим отлагательств способам поведения. Распространение этого феномена приводит к вытеснению всегда считавшейся нормой гетеро- и генитальной сексуальности.

Ключевые слова: подростковый возраст, сексуальные способы поведения, наслаждение, частичные импульсы, зрелость ЭГО.

SEXUALITY AND FEELINGS OF UNEASINESS AND ANXIETY IN ADOLESCENCE

Lippe Didier,
Institute Monsourit
(Paris, France)

The translation from French is done by Fylatova O. A.

In this article the features of sexual development and types of behaviour in adolescence are studied in the context of social development and its changes, happening in the society. A special attention draws to the problem, that adolescents, having difficulties in love and happiness searching, resort most of the time to the immature but exigent types of behaviour in sexual sphere. The spread of this phenomenon leads to the repression of the hetero- and genital sexuality, that is always considered to be normal.

Key words: adolescence, types of sexual behaviour, enjoyment, partial impulses, EGO maturity.

Введение

Поиск счастья и одно из его проявлений, «наслаждение», есть и остается конечной целью жизни. Сексуальное наслаждение в своих различных способах выражения представляет собой одну из основных ее составляющих. Актуальные социальные изменения и научно-технический прогресс разрушают систему взаимоотношений в обществе и семье, а также связь репродуктивной функции с гетеросексуальностью, ниспровергая, с точки зрения принятых традиционных ориентиров, зависимость от близкого человека и от общества в целом. Подростки сталкиваются с этой современной тенденцией на заре своей взрослой жизни. В данной статье осуществляется попытка разобраться в том, не происходит ли в настоящее время изменение сексуального поведения в направлении удовлетворения частичных импульсов, выступающих в качестве цели (сексуального драйва). Наносит ли это

ущерб созреванию структуры «Я». А также как меняется характер взаимоотношений, а в будущем, возможно, и социальный уклад, в соответствии с воспроизводимыми таким образом сексуальными идентичностями.

Подростковый возраст и сексуальность составляют дуэт, в котором главенствует до момента урегулирования некоторая неловкость, беспокойство, обусловленное тем, что подростку становится непросто управлять собой в создающихся новых для него обстоятельствах. В результате у него возникает множество сомнений, вопросов, ответы на которые в большинстве случаев он рано или поздно найдет, хотя на деле они будут навязаны ему без его ведома и в основном бессознательно.

Тем не менее создается впечатление, что происходит некая эволюция или, по крайней мере, имеет место ряд изменений, может быть, не столько в самой сексуальности (к этому мы

еще вернемся), сколько, скорее, в сексуальном поведении подростков. Вполне вероятно, возможно исследовать эти «новые» способы поведения в контексте социального развития и рассмотреть их как форму речевого выражения интернальной проблематики сексуального или несексуального характера.

Название данной статьи отсылает к работе З. Фрейда 1929 г. «Чувство неловкости в культуре цивилизации» [3], где он называет «иллюзией» стремление находить решение в религии фундаментальных для человека вопросов, в частности, проблемы счастья и смысла жизни. З. Фрейд решительно выступает за науку и пытается понять с помощью психоанализа, что представляет собой «океаническое чувство» (внутреннее чувство наполненности, близкое по ощущениям к испытываемому моменту счастья), переживаемое верующими. Кроме того, он пытается определить, что противостоит счастью.

Он описывает «океаническое чувство» как безграничное, бесконечное, схожее с «ощущением вечности». И, исследуя сущность человека и границы его собственного «Я» по отношению к окружающему его миру, отмечает, что не существует четкой внутренней границы между «Я» и бессознательной душевной инстанцией, обозначаемой «Оно». Напротив, «Я» и внешний мир довольно четко разграничены. Только в одном, действительно особенном, но не патологическом состоянии дело обстоит иначе. На вершине влюбленности граница между «Я» и объектом угрожающе расплывается, а границы «Я» становятся неустойчивыми. В связи с этим З. Фрейд делает предположение, что «океаническое чувство» может быть внутренним ощущением продолжающего существовать примитивного «Я» — чистого удовольствия, формации ранней стадии первичного чувства «Я», включающего в себя все, что неотделимо от внешнего мира и проистекающего из примитивных связей и диады мать — младенец.

Что касается цели и смысла жизни, то, как отмечает Фрейд, «люди стремятся к счастью, они хотят стать и пребывать счастливыми». У этого стремления две стороны: избегание боли и неудовольствия и в то же время переживание сильного чувства удовольствия — «цель жизни просто задана принципом удовольствия». Он добавляет также, что

«мы устроены таким образом, что способны наслаждаться лишь при наличии контраста и в малой степени самим состоянием», и отмечает, насколько счастье нестабильно и преходяще, в отличие от несчастья, с испытанием которого куда меньше трудностей. Так что возможности нашего счастья (быть счастливым) ограничиваются нашей конституцией, тогда как гораздо проще постоянно испытывать несчастье. Французский психоаналитик, специалист в области подростковой проблематики Филипп Жеаммэ [4] напоминает нам об этом по-своему, в современном контексте исследования ощущений и восприятия в аспекте нарциссической тематики. Он подчеркивает, что проще и гарантированно доставить себе неприятность, так как помощники всегда найдутся, чем позволить себе и побудить себя помочь себе самому.

В дальнейшем мы вернемся к вопросу о границах «Я» в состоянии наслаждения и испытываемого чувства счастья. Но самого понятия счастья мы коснемся только с точки зрения феномена его переживания как противоречивой и абсолютно неопределенной перспективы в динамике формирования «Я» и безусловного комплекса психических феноменов в целом.

Эта вечная проблема актуализируется особенно в момент формирования детерминант подросткового возраста, когда она вторгается в сферу сознания и одновременно с этим ускользает из него, обнаруживая себя в одном из своих аспектов, безусловно, частичном, каковым является Наслаждение (сексуальное или др.). В тот момент, когда подросток высвобождается из инфантильной зависимости от родителей и от привязанности к ним, он задается вопросом, а в состоянии ли он и, особенно, способен ли он наслаждаться жизнью и быть счастливым в ней. Сексуальное наслаждение под сильным давлением внутренних импульсов переживается подростком как экстремальная и парадигматическая форма наслаждения, которое в своей непосредственности и резком проявлении схожа с принципом удовольствия, триумфально возвращающимся в психическую инстанцию «Я». Он теснит способность к умеренности и воздержанию принципа реальности, гаранта самосохранения, который тоже в свою очередь участвует в переживании чувства Счастья.

Актуальные аспекты сексуальности

Парадокс сексуальности заключается в том, что, имея отношение к самому интимному и личному в человеке, одновременно с этим она представляет собой нечто, свойственное всем, а именно, что касается генитальной сексуальности, способ репродукции, а значит, самосохранения и увековечивания вида. В любом случае так было до нынешнего времени (все обряды инициации и социальные правила, установленные со времен так называемых примитивных сообществ, направляли и упорядочивали сексуальность в целях сохранения этих обществ).

Однако в наше время научно-технический прогресс позволяет при зачатии обходиться без половой сексуальности, а в будущем, несомненно, это будет еще проще.

Согласно дарвиновскому логическому построению относительно примата приспособления сексуальность, лишенная своей основной видовой репродуктивной функции, должна была бы исчезнуть вовсе. В крайнем случае, сохранить за собой из соображения психической экономии функцию удовольствия от снятия напряжения, выступая также фактором социального взаимодействия (вышеизложенное переключается с фрейдовским представлением о сексуальных импульсах, объединенных под приматом генитальности, на службе у репродуктивной функции вида, из которых «Я» мимоходом извлекает удовольствие как вознаграждение). Итак, единственное, что остается, — это вознаграждение удовольствием. Таким образом, сексуальность может предстать только как «экологическая техника», в известных случаях как «наклонность» делать детей именно таким способом.

Вопросы функциональной принадлежности сексуальности в обществе и, в частности, в репродуктивном процессе, т. е. во взаимоотношениях друг с другом и с последующими поколениями, широко исследуются в настоящее время. С какими вопросами и сомнениями можно столкнуться сегодня в сфере сексуального опыта подростков, которые входят в общество на этапе глубинных изменений в нем?

Параллельно, а возможно и как реакция на эту «научность», очень живо проявляет себя что-то вроде «натуралистического» направления, где субъект призван соответствовать своей

сексуальной идентичности, переживать ее как таковую, независимо от своей анатомической внешности, половой принадлежности в целях освободиться от нормативного принуждения в патриархальном «отчуждающем» обществе.

Эти два направления «научность» и «натурализм» способствуют формированию якобы «гражданского правового общества», которое, по-видимому, развивается в последнее время вокруг проблемы идентичностей и сексуального поведения идентифицируемых (бисексуал, гей, садомазохист, гетеросексуал и т.д.).

С социологической точки зрения, на протяжении более чем половины XX в. шла борьба за сексуальные права и свободы, а конец XX в. и наше время — это эпоха «прав наслаждения (вожделения)», иногда вплоть до «наслаждения, вмененного в обязанность», чтобы придерживаться норм свободы и правил неотчуждения индивидуума (доведенных порой до абсолюта). Достигается это ценой индивидуализма, повергнутого в глубокое одиночество. Современный человек либо клеймит и стремится избежать любое взаимодействие с другими за то, что он неизбежно попадает при этом в зависимость и вынужден идти на уступки, либо парадоксальным образом оказывается вовлеченным в аддиктивную патологию и проблематику подчиненности, т. е. в такие взаимоотношения, в которых нарциссическая проблематика заменяет объектные отношения.

Все эти поведенческие построения и особенно образ действия в отношении к сексуальной зависимости и к некоторым формам чувства влюбленности напрямую связаны с проблематикой внутренних и внешних границ, с вопросом наслаждения, который неизбежен в работе с подростками.

Одним из многочисленных способов дать определение подростковому возрасту мог бы стать ответ на фундаментальный вопрос: «Будет ли у меня возможность и смогу ли я наслаждаться и получать удовольствие от жизни?» Речь идет для подростка об удовлетворении своих желаний и импульсов, в частности сексуальных, и одновременно с этим о переработке и дальнейшем становлении «Я», в котором ворвавшаяся половая зрелость навела беспорядок среди идентификаций, а также об установлении своей собственной идентичности.

В этом побуждении к сепарации-индивидуации ориентиры «традиционной семьи», которые еще в детстве вызывали сомнение, оцениваются сегодняшним подростком в соответствии с современным образом жизни. А он располагает отныне всевозможными комбинациями и сталкивает подростка с возможностью еще большего выбора, но также и с большей неизвестностью и неопределенностью, что может усиливать беспокойство, тревогу, которыми пронизано сообщество в целом: глобализация с галопирующей демографией, природа и сама планета под угрозой исчезновения, с трудом (для индивидуума) сдерживаемое ускорение научно-технического прогресса и способов коммуникации... Перед лицом становящегося все более глобальным управлением массами и потоками индивидов, подросток может испытывать страх постепенного растворения и все большей и большей утраты своей деятельной активной части и свободы выбора при столкновении с парадоксальностью проблемы идентичности: «быть одновременно самим собой, то есть отличным от других, и таким же, как другие».

Отсюда, без сомнения, увеличение количества в настоящее время организаций и сообществ, требующих прав, свобод и персональных идентичностей. Заменит ли сеть сообществ традиционную семью, став новой базовой структурой общества? Традиционная семья провозглашает гетеросексуальность как норму, тогда как некоторые сегодняшние сообщества отождествляют себя, согласно своему сексуальному поведению, с новым местом сосредоточения идентификационной принадлежности (движение Queer, включающее сообщества геев, лесбиянок, транссексуалов, бисексуалов, фетишистов, а также сообщество не состоящих в браке «антидети», группы no-sex).

Можно задаться вопросом, не откажутся ли от этого некоторые, в ожидании физической зрелости и установления социальных связей, тогда как другие рискуют обосноваться в них навсегда, чтобы миновать сомнительные времена, тревожащие их относительно сексуального выбора и социализации. Часть подростков уже состоит в группах, идентичность которых сформирована (готы, серфингисты и т.д.). Под прикрытием начальных сформированных образов в ближайшем будущем они предпри-

мут попытку продолжить свой идентификационный путь обретения новых идентичностей; например, появятся группы «Я-кожа» как временный или промежуточный вид между семья – ребенок и общество – подросток.

Самораспознавание и поиск аутентичности, а также стремление к социальной интегрированности частично осуществляется путем присоединения к «мирам образов-символов» (мир моделей, спортсменов, звезд...), вездесущих визуально, но на деле недоступных, далеких от человека, неприкосновенных, не представляющих индивидуальной ценности. А также путем выбора из бесконечного множества сексуальных репрезентаций, некоторые из которых могут показаться травмирующими. Помимо самого сексуального акта, таковыми могут быть визуальные и звуковые картины (искажение лица, крики) наслаждения (выражение внутренних ощущений, зачастую симулированных, а значит, на деле недостоверных, непостижимых пока еще для подростков, потому что незнакомы им). Эти репрезентации могут исказить то малое значимое, что все-таки остается для некоторых подростков, а именно бессознательные родительские прототипы. При этом не учитывается степень физического взросления подростков и зрелость их телесных ощущений, как и их готовность, несмотря на детский инфантильный опыт, принять то, что один и тот же человек может быть одновременно объектом любви и предметом наслаждения. Под воздействием внутреннего давления, обусловленного интенсивностью желаний и страхом не получить удовлетворения с объектом наслаждения, может превалировать отождествление с тем, кто рядом. И тогда в условиях скоротечности сексуального удовлетворения в момент совершения акта появляется риск переноса аффекта с «Я» на объект сексуального желания и инфантильных сексуальных фантазий и представлений.

Для других идентификационный процесс сходит к регрессии и инфантильным или частичным удовольствиям, как в движении Babydolls в образах девушки Манга, японских кукол, накрашенных и сексапильных Лолит.

Встречаются также «пары – дети», сформированные совсем в юном возрасте. На протяжении долгого времени, замыкаясь в своем совместном коконе доверительных, преданных и нежных взаимоотношений с относительным

воздержанием, они предохраняют себя от более или менее рискованных игр нарциссического характера, оболыщения и кастрации, наряду с рисками, связанными с выбором объекта, и внешними угрозами, такими, как СПИД, который реактивирует как в реальности, так и в фантазии связь между сексуальностью и смертью.

В пубертате с характерным для него гормональным подъемом и вызванной им импульсивностью начинает маячить или скорее снова возвращается к подростку «обещание наслаждения», которое еще на прегенитальной эдиповой стадии было приведено в латентное состояние благодаря физиологической незрелости. Так как отныне он физиологически способен к осуществлению своего первого сексуального генитального акта, но сам подросток еще чувствует себя физически не состоявшимся, он отсрочивает этот акт, согласно результатам социологического опроса, до исполнения ему в среднем 17 лет и 3 месяцев. Период между вступлением в пубертатный возраст (иногда он ознаменован первым поцелуем) и первым сексуальным актом с проникновением — это время внутренней проработки и физического построения, на протяжении которого подростку предстоит соотносить внутренние побуждения фантазмов персонального, сексуального, аффективного наслаждения с внешними, зачастую противоречащими требованиями, как, например, сильное стремление к социальной включенности, интегрированности и взаимодействию принуждает к выбору и отказам. В результате может проявиться тревожащее чувство того, что «чудовище», в которого он превращается под воздействием и мощным влиянием своих сексуальных желаний и импульсов, уничтожит «херувима», которым он был, и того взрослого, которым он мечтал стать. И таким образом ему грозит стать недостойным того, чтобы быть любимым.

В сущности то, что подросток, юноша или девушка, ожидает в своих умозрительных представлениях от первого сексуального знакомства, — это в большинстве своем «отношения» на основе абсолютной любви и сексуального удовольствия, с ярко выраженным желанием «быть понятым» и стремлением испытать заново ощущение наполненности. При отсутствии отношений на основе чувства любви легко пристраститься к «урезанному»

сексуальному наслаждению (современное выражение «она годится...», «подходящий толчок»).

В связи с этим многие ученые связывают чрезмерно ранний возраст установления сексуальных отношений с неблагоприятным в социально-экономической сфере, в результате чего у школьника гораздо меньше надежд на достижение благополучия и социальной включенности в будущем.

Они отмечают также феномен ревалоризации нарциссизма, реализуемого как юношами, так и девушками в сексуальной сфере, по отношению к личным разочарованиям и страху перед будущим.

Наслаждение и границы «Я»

А. Браконнье, французский психоаналитик [2] отмечал, что для способности подростка устанавливать по-настоящему стабильные отношения влюбленности необходимо пройти три этапа: первый этап — это приобретение опыта влюбленности; неудача в нем или завершение его — второй; ну и, наконец, прощание с этими отношениями, для того чтобы вступить в новые взаимоотношения. На мой взгляд, здесь особенно примечательна мысль о том, что для способности в дальнейшем устанавливать полноценные близкие отношения влюбленности, необходимо в реальности пережить опыт расставания со значимым инвестируемым объектом. Особенно важен опыт расставания с инфантильными объектами эдиповой стадии, детерминирующий процесс идентификации и обеспечивающий индивидууму чувство внутренней безопасности, необходимое для его полного включения в отношения влюбленности, полноценно переживаемые в сексуальном плане. Его неспособность к приобретению опыта расставания с объектом затормаживает развитие «Я», сохраняя его некоторую незрелость, что приводит индивидуума к зависимым отношениям с объектом или же к различным стратегиям избегания зависимости от объектов любви и, как следствие, инвестированию нарциссического способа действий, встречаемого, в частности, в аддиктивном поведении.

По отношению к такой «незрелости «Я»» формируется способ поведения, направленный на удовлетворение частичных импульсов, где господствует «удовольствие органа». Таким

образом, удовольствие от разрядки является не чем иным, как проявлением нарциссического удовлетворения, далекого от обогащения нарциссизмом «Я» и, напротив, разоряющего его. Первый сексуальный опыт, воображаемый сначала, задаст в дальнейшем узловую точку в реальности и на уровне психики для подростка, вокруг которой он будет производить многочисленные душевные движения, как то: расставания, встречи и находки, — которые участвуют и всячески способствуют приобретению сексуальной зрелости, что, в свою очередь, оказывает влияние на процесс взаимодействия с «Я».

В данной статье не предусмотрено касаться самого хода развития процесса расставания, прощания с инфантильными объектами любви эдиповой стадии и с образом того чудного ребенка, каким подросток был в раннем детстве, а также с тем представлением себя взрослым, которое было сформировано в детских мечтах. Задача ставится сформировать представление об определенном взаимодействии наслаждения и инстанции «Я» и о связанных с ним рисками.

Итак, первые сексуальные отношения обозначают для подростка опорные — до и — после, вписанные в память тела и сознания; он начинает чувствовать, что не опознаваемый ранее источник наслаждения находится на уровне его собственного тела. Он сопоставляет себя с неведомым, исходящим из его желания и непреодолимо притягивающим, одновременно по его собственной воле и вопреки ей, к объекту и источнику желания.

В нем самом кроется загадка его постоянно возобновляющегося желания. Частичные образы этого неведомого подросток обнаруживает в сексуальности и будет пытаться в дальнейшем воспроизводить их в сфере фантазий, либо избегать. А они, в свою очередь, будут так или иначе участвовать в формировании конструкции его «Я».

Прежде всего, встреча с другим, отличным от него самого, с его телом в контексте сексуальности, воздействующая очень остро, сталкивает его с собственным отличием и утверждением себя. Это одна из самых значимых встреч для формирования подростка, потому что речь здесь идет об узнавании себя и утверждении одновременно себя таким же, как другой, с точки зрения причастности

к человеческому роду, и отличным от него, имея в виду свою личную, характерную идентичность.

Кроме того, в сексуальном наслаждении, и в особенности в оргазме, через ранее неизвестные чувственные ощущения подросток неожиданно для себя сталкивается с «другим в себе самом», о существовании которого он не подозревал: этот другой является посланцем или представителем слегка прирученного «Оно», «животного» в самых невероятных, смущающих подростка масках, зачастую резко отвергаемых инстанцией «Я», тогда как этот другой также входит в структуру «Я». Это та самая непристойная сущность, за которую «Я» на протяжении долгого периода не берет ответственность и не интегрирует в свою структуру. И только когда она будет приручена и станет достаточно цивилизованной посредством взаимодействия с другим, она может, благодаря опыту и некоторым ухищрениям, понравиться и быть принятой партнером по отношениям. И только с этого момента она бывает одобрена «Я» и включена в его структуру.

Желание, обладающее мощной силой, ведет к дезорганизации «Я» ребенка, который, достигая половой зрелости, меняет свой физический статус и становится не соответствующим собственному представлению о себе. Именно встреча с самим собой, осознание себя, в котором перемешаны возбуждение и опасение утраты объектов любви, является причиной часто испытываемого подростком и почти неизбежного страха сойти с ума, утрачивая границы своего «Я» от сокрушительных ударов сексуальности.

Императивные позывы к сохранению целостности «Я» сказываются на сексуальном поведении и могут вызывать избегание или, наоборот, приводить к замещающей разрядке сексуального напряжения, к акту, минующему столкновение с образом себя самого. При этом неизбежна регрессия к удовлетворению парциальных импульсов, в частности, к «удовлетворению органа», которое в таком случае дает возможность избежать конфронтации с самим собой в отношении идентичности.

Наслаждение от оргазма по характеру проявления запредельное, оно выходит за рамки самообладания, так называемого бастиона «Я». Чтобы полностью проявиться, будучи вне

всякого рода ограничений, вне «Я», оно должно высвободиться из «Я» в момент предельной кульминации наслаждения, которым является оргазм. Но парадоксально то, что проявление этого высвобожденного из «Я» наслаждения возможно только при условии, если «Я» достаточно зрелое и организованное, «интегрированное» и «прочное» настолько, что способно не допустить повышения уровня тревожности. В этом случае «Я» частично может интегрировать испытанное наслаждение и удовольствие, связанное с ним. В связи с этим уместно использовать метафору о воздушном гимнасте, который, отпустив шест и взмыв в воздух, может испытать при этом определенное удовольствие только тогда, когда он уверен, что застрахован и снова коснется опорной перекладины своей трапеции.

Неудивительно, что разница между физиологической зрелостью пубертатного периода и возрастом установления первых сексуальных отношений составляет в среднем три – три с половиной года. Это время физического созревания, построения и упорядочивания «Я», которое становится способным нести ответственность за свои желания, поддерживать и устраивать наслаждение таким образом, чтобы не подвергать себя деструкции и не дезорганизовывать объектные отношения, устанавливаемые и укрепляемые в этот период.

«Сексуальная свобода», либерализация нравов, рост общества потребления способствовали более свободному и непринужденному выражению принципа удовольствия. В обществе и семье, далеко не стабильных на сегодняшний день, продолжают происходить мутационные процессы (изменения): заново восстановленные семьи, семьи с одним родителем, гомосексуальные браки и однополые родители, активисты безбрачия, транссексуализм, трансгендерность, межсексуалы (интерсексуалы), зачатие с медицинским содействием, банк спермы и яйцеклеток, суррогатные матери. И на горизонте — появление, благодаря доимплантационному прогнозированию, «совершенного ребенка» (о чем заявил научный критик Жак Тестарт [6]), вплоть до возможного клонирования в недалеком будущем... Сегодняшние подростки выходят из семей, которые находятся в очень разных и нестабильных условиях. У них гораздо меньше

ясности и ориентиров в отношении моделей устройства семьи в обществе, в которое они войдут в ближайшее будущее. Разнообразие выбора сексуальных и гендерных идентичностей предоставляет для одних большую свободу, а для других, с более хрупкой, непрочной структурой «Я», порождает ситуацию сексуального блуждания. Эти последние склонны к получению немедленного удовлетворения, минуя возможность осуществления подлинного выбора.

«Наклонность» к бисексуальности у подростков как главный фактор современности, свободы и толерантности может отражать именно эту проблематику и выступать в качестве способа социальной адаптации, обусловленного иногда в большей степени опасением не быть принятым, а не подлинным его желанием. Но эта же наклонность, как отмечала американский философ Дж. Батлер [1], может быть соотнесена с гендерным понятием. Принадлежность к полу, высвобожденная из стесняющих ее рамок, навязанных обществом, отпускает на свободу и свои влечения к другому: мужскому и/или женскому, подведенных под общее понятие человеческого рода, которое их объединяет.

Таким образом, бисексуальность, наряду с другими способами сексуального поведения, которые ранее считались перверсиями и удовлетворением частичных импульсов (гомосексуальность, садомазохизм, фетишизм...), а сегодня распространяются, и на их основе самоорганизуются движения и сообщества, не только способствует экономии сексуальной зрелости и выбора сексуального объекта (который также является и выбором сексуальной идентичности) в пользу непосредственного выражения инфантильной сексуальности и ее разных видов удовольствий. Их осуществление, вероятно, видоизменяет на глубинном уровне нашу связь и взаимоотношения с другим и с обществом в целом. Каково тогда это влияние на прогрессирующее расхождение между генитальной сексуальностью и репродуктивной функцией, технически все более проще осуществимую для человеческого вида и индивидуума, а также на треугольную гетеросексуальную структуру семьи, которая при таком устройстве общества уже не выступает в значительной степени гарантом выживания вида? Не являются ли все эти

притязания на сексуальные свободы «вне норм» парадоксальным отражением утраты ускользающей от нас в условиях научно-технического прогресса свободы, которая сродни личностному нарциссизму? Речь идет о той непостижимой, неопределимой стороне свободы, неотделимой от самого человека, которая содержится в понятии судьбы (то, что одновременно позволяет человеку уйти от самого себя).

Сексуальность, которая всегда была вектором социальной связи и одновременно мощным фактором социального оспаривания и самоутверждения, разрушительного для той же самой социальной связи, свидетельствует о полярности в крайних проявлениях актуального поведения. С одной стороны, рост движения «по sex» и целомудрия, даже если оно, несомненно, маргинальное, с другой — полная ему противоположность, например, феномен *bareback* (секс без презерватива), появившийся в 2000 г. в гомосексуальных кругах, отстаивающих наслаждение без принуждения и удержания, что оспаривается обществом, а также «организациями» по борьбе против СПИДа, расценивающими себя представителями общества.

В момент доверительного разговора в кабинете у психотерапевта или при социологическом интервьюировании подростки обоих полов разными способами выражают, помимо желания иметь сексуальные отношения, стремление к сугубо личным отношениям разделенной любви, основанным на взаимопонимании.

Социолог, профессор философии Ж. Липовецкий отмечал, что «в нашем гипериндивидуалистическом обществе наслаждение чувствами, какими бы вездесущими они ни были, нисколько не ушло на второй план. По-прежнему идеалом остается желание быть субъектом для другого, значимым и незаменимым человеком для него» [5]. Чувство счастья остается, как и раньше, приравненным к «счастью, разделенному на двоих».

Испытываемое при этом сомнение относительно того, насколько уместно это ожидание счастья, прямо пропорционально степени разочарования или сомнения, которым подвержен подросток. Когда объект любви переживается как недоступный, субъект может сосредоточиться на таких способах

поведения, где превалирует невостребованное сексуальное удовольствие в качестве нарциссической компенсации, тесно связанной с непосредственным исполнением импульса, и удовлетворение которого сглаживает разочарование «Я», личное или от неудачи в аффективно окрашенных взаимоотношениях с объектом.

В ситуациях, когда «надежда на возможное счастье» очень шаткая из-за переживаемого ощущения недоступности другого (особенно часто испытываемое подростками из неблагополучной среды), чтобы избежать еще не наступившего разочарования, но уже предполагаемого, подросток может прибегнуть к нарциссическому ходу и, сосредоточившись на своем собственном теле, замкнуться на поиске телесного удовольствия. «Владеть и располагать своим телом» становится его девизом. Он использует его, доставляя себе весь объем удовольствий, предложенный частичными импульсами, сводя сексуальное поведение к «наслаждению органа» или формируя телесную идентичность: персональную «я есть мое тело» или коллективную «я — гей, гетеросексуал, бисексуал и т.д.».

Можно расценить этот процесс как некое «отчаяние импульса», который в союзе с «Я» стремится к своему полному удовлетворению посредством отношений с объектом; он отрекается или свидетельствует о приостановке развития в целях самоудовлетворения или исполнения своего желания, удовлетворения частичных импульсов. Именно так частичные импульсы, объединенные под приматом генитальности, не только завершают развитие сексуальности, но и при условии способствуют установлению связи с объектом любви. Наслаждение в завершенной генитальной сексуальности не разъединено с объектом любви и не сводится к наслаждению органа, которое остается частичным удовольствием, простым удовольствием органа, которое оставляет неудовлетворенным стремление к полноценности.

В любом ожидании влюбленности, особенно в подростковом возрасте, есть период, который несет на себе отпечаток идеализма и абсолюта, желание испытать чувство «наполненности», быть целиком и полностью удовлетворенным. Эмоционально это выражается в поисках абсолютной взаимной любви, на

уровне ощущений — в момент экстатического переживания наслаждения, которым является оргазм, при условии, если «Я» будет достаточно зрелым, чтобы быть способным «погрузиться в самозабвение».

Момент наслаждения и скоротечность внутреннего переживания наполненности возвращает к вопросу нирваны, к океаническому чувству, которое исследует Фрейд в связи с проблемой счастья в работе «Недовольство культурой» («Чувство неловкости в культуре...»).

За ощущением внутреннего «мира», испытываемого в момент переживания «маленькой смерти», оживает фантазм и, возможно, телесные ощущения, сводимые к обретению первичного удовлетворяющего материнского объекта, которого недостает.

Достижения в научно-технической сфере, которые освобождают сексуальность от необходимости выполнять репродуктивную функцию, содействуют проявлению инфантильной сексуальности и высвобождают частичные импульсы, направленные на удовлетворение.

Торжествуя, они начинают сегодня выступать в качестве цели сексуального поведения. И если раньше прибегали к всевозможным сексуальным играм с целью удовлетворения желания в условиях скрытности и потаенности, то в наши дни это происходит совершенно открыто. Множащиеся в своем разнообразии и флуктуирующей вариативности, они служат новому мутирующему обществу, в котором размываются гендерные отличия. В связи с этим появляются даже предложения пересмотреть понятие гендера с точки зрения человека и человечества в целом.

Как бы ни было, проблема, связанная с сексуальностью, которая неотделима от понятия любви и социализации, имеет непосредственное отношение к субъекту. От нашей помощи подростку зависит, будет ли он сам управлять своими желаниями, несмотря на то что сталкивается с ощущением невостребованности и вероятной безвыходности, либо доминировать будет потребность удовлетворения частичных импульсов.

Литература

1. **Batler D.** *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* – N.Y., London, Routledge, 1990.
2. **Braconnier A.** *Psychologie dynamique et psychanalyse.* – E-Masson, 2005.
3. **Freud S.** *Malaise dans la civilisation.* – PUF, 1929.
4. **Jeammet Ph.** *Adolescence and Psychoanalysis: The Story and the History.* – Karnas Books, 1998.
5. **Lipovetsky G.** *L'Ere du vide. Essai sur l'individualisme contemporain.* – Gallimard, 1983.
6. **Testart J.** *Le vivant manipule.* – Ed. Sand, 2003.

СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ

Ирина-Коган В. Р., Сенкевич Л. В., Фаринович В. В.
Государственная классическая академия
им. Маймонида, Москва

В статье изложены основные результаты системной диагностики типов психической работоспособности и мотивационных профилей лиц с различными психическими расстройствами. Определены системно-психологические характеристики нарушений личности и мышления шизофренической и органической природы, типы доминирующей мотивации больных шизофренией, эпилепсией и маниакально-депрессивным психозом.

Ключевые слова: шизофрения, симптоматическая эпилепсия, эпилептическая болезнь, маниакально-депрессивный психоз, патопсихологическая диагностика, дефект личности и мышления шизофренической природы, интеллектуально-мнестическое снижение, психическая работоспособность, мотивация развития личности, мотивация развития социума.

SYSTEM-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MOTIVATIONAL AND COGNITIVE SPHERES OF MENTALLY DISEASED PERSONS

Irina-Kogan V. R., Senkevich L. V., Farynovich V. V.,
State Classical Academy by Maimonides, Moscow

In this article the main results of systems diagnostics of types of psychic work capacity and motivational profiles of persons with different psychic disorders are represented. System-psychological characteristics of personality disorders and thinking disorders of schizophrenic and organic nature, types of dominant motivations of schizophrenics, epileptics, and manic-depressive psychosis patients are determined.

Key words: schizophrenia, symptomatic epilepsy, epilepsy, manic-depressive psychosis, pathopsychological diagnostics, defect of personality and thinking of schizophrenic nature, intellectual-mnemonic lowering, psychic work capacity, motivation of personality development, motivation of society development.

Введение

Необходимость создания инфраструктуры психологической помощи психически больным стимулирует дальнейшие исследования по углублению понимания природы психических нарушений. Больные эпилепсией характеризуются снижением интеллектуально-мнестической деятельности по органическому типу, патологической инертностью психических процессов, вторичными и третичными личностными нарушениями. Вместе с тем адекватно подобранные, учитывающие типы доминирующей мотивации пациентов методы психологической коррекции и психотерапии могут дать значительный эффект и нейтрализовать девиации личностной сферы данного контингента психически больных. Больные шизофренией характеризуются неадекватностью суждений и поступков, размытостью представлений об образе мира. Им свойственны неустойчивость и парадоксальность эмоциональных проявлений, рассогласование поведенческой сферы.

На фоне этих нарушений отмечается сохранность операционального звена мыслительного процесса, что позволяет говорить не о разрушении средств психической деятельности, а об их дезорганизации [2, 9]. Лицам, страдающим биполярным аффективным расстройством (МДП) при выраженных маниакальных состояниях, свойственны не критичность и нецеленаправленность мышления, идеаторно-психическое возбуждение и гипертимия; в депрессивной фазе — общая замедленность психических процессов в сочетании с немотивированной тоскливостью и двигательной заторможенностью. Вместе с тем заболевание отличается относительно благоприятным течением, не сопровождается развитием слабоумия и нарастающим личностным дефектом: в интермиссиях психика и личностные свойства больного полностью восстанавливаются [5].

Наличествующее противоречие между неуклонным ростом числа психических

заболеваний, появлением смешанных форм, наиболее сложно поддающихся патопсихологической диагностике, и отсутствием методологических инноваций в области клинической психологии ставит перед психологами проблему разработки и апробации на базе психиатрической клиники адекватных методов диагностики как познавательной, так и личностной сферы психически больных, а также новой теоретической интерпретации полученных данных. В этой связи целью настоящего эмпирического исследования явилось изучение мотивационных профилей и типов психической работоспособности психически больных разных нозологий в рамках системного подхода.

Методика исследования

Эмпирическое исследование системных особенностей познавательной и мотивационно-потребностной сферы психически больных было проведено на базе Психиатрической клинической больницы № 4 им. П. Б. Ганнушкина и Городской психиатрической больницы № 13 Департамента здравоохранения г. Москвы в 2009–2011 гг. Всего было обследовано 132 больных, из них 56 пациентов с диагнозом «шизофрения» (экспериментальная группа 1), 36 пациентов с биполярными расстройствами (экспериментальная группа 2) и 40 больных с нарушениями психической деятельности органической природы (экспериментальная группа 3), 70 мужчин и 62 женщины, в возрасте от 21 до 52 лет, 76 человек — со средним образованием, 41 — с незаконченным высшим, 15 — с законченным высшим образованием. На момент исследования характерными чертами испытуемых экспериментальной группы было отсутствие психотической симптоматики (бреда, галлюцинаций).

В контрольную группу вошли 98 здоровых испытуемых, в возрасте от 20 до 56 лет, 48 — со средним, 25 — с незаконченным высшим, 25 — с высшим образованием.

Методологической базой исследования послужили отечественный патопсихологический подход к исследованию нарушений психической деятельности и личности при психических расстройствах [2, 4] и системно-психологическая концепция типологии интеллекта и мотиваций [7], а их методической реализа-

цией — комплекс патопсихологических методик, направленных на изучение особенностей процесса обобщения, опосредованной памяти, нарушений умственной работоспособности, личностных изменений психически больных [6], а также системно-типологическая диагностика интеллекта и мотивационной структуры личности [8].

Патопсихологический эксперимент включал в себя структурное клиническое интервью и классические патопсихологические методики: «Классификация», «Пиктограмма», «Исключение лишнего», «Определение понятий», «Сравнение понятий», «Соотношение пословиц, метафор и фраз» [6]. Системный подход был представлен тестом «Психическая работоспособность» (R-test) и Тестом системного профиля мотивации, разработанных Б. Н. Рыжовым [7, 8].

В задачи исследования входили:

- 1) дифференциальная патопсихологическая диагностика познавательной и личностной сферы испытуемых;
- 2) исследование параметров системообразования психической деятельности и выявление доминирующего типа когнитивных способностей психически больных;
- 3) изучение системно-психологических особенностей мотивационных профилей обследуемых.

Результаты исследования

Патопсихологический эксперимент выявил специфику нарушений умственной деятельности и личности больных всех трех экспериментальных выборок. Так, в группе больных шизофренией были выявлены нарушения мышления в операциональном и мотивационном звеньях познавательного процесса, уплощенность, выхолощенность личностно-эмоциональной сферы. Решение мыслительной задачи предполагает анализ условий, выделение существенных признаков предметов, объединение понятий по этим общим признакам. Все эти возможности: выделение общего признака, сопоставление, абстрагирование — остались у обследуемых экспериментальной группы 1, в целом, сохранными, но те признаки (критерии), на которые больные опирались при решении задач, не являлись существенными, значимыми. Обобщая, больные не опирались на общечеловеческий опыт, на практику.

Методикой, хорошо выявляющей признаки искажения мыслительных процессов, является «Исключение лишнего». Обычно предлагаемый вариант методики представляет собой набор черно-белых карточек, на каждой из которых изображены 4 предмета. Такие карточки-задачи могут быть градуированы по трудности от самых легких до чрезвычайно сложных. Больному показывают карточки, заранее разложенные в порядке возрастающей трудности. Больной должен синтезировать обобщающее понятие для трех предметов из четырех, изображенных на картинке, и исключить один, не подходящий под это общее понятие. Например, на карточке изображены дерево, этажерка, метла и вилка. Один из больных шизофренией правильно исключил вилку, но объединил дерево, метлу и этажерку на неверном основании: не потому, что вилка металлическая, а остальные предметы сделаны из дерева, а потому, что «вилка занимает горизонтальное положение, а все остальные предметы — вертикальное». Это — пример обобщения по латентному (несущественному) признаку. Другой больной исключил этажерку и объединил остальные предметы на основании того, что «вилка, метла и дерево имеют стержень, а этажерка стержня не имеет». Здесь также выбирается необычный, вычурный критерий обобщения, предмет исключается по несущественному признаку. Приведем еще один пример. На карточке изображены самолет, пчела, вентилятор, гвоздь. Больной исключил гвоздь на основании того, что «гвоздь монолитный, а остальные предметы немонолитные, состоят из частей». Операции абстрагирования и синтеза формально сохранены, общий признак найден, но несущественный, латентный. Второй больной исключил гвоздь на том основании, что «все остальные что-нибудь приносят: мед, продукты или прохладу». Вот в этом игнорировании стереотипов практики и проявился феномен искажения мыслительных операций.

Искажение мыслительных процессов шизофренической природы также диагностируется с помощью методик «Сравнение понятий» и «Классификация». При использовании методики «Сравнение понятий» больным предлагалось найти сходство и отличие между предлагаемыми им парами понятий разной степени общности и вовсе несравни-

мыми. Сначала больной должен определить сходство и лишь потом различие. Например, экспериментатор просит сказать, чем похожи и чем отличаются понятия «снег» и «дождь», «слон» и «муха», «сани» и «телега», «ветер» и «соль», «луна» и «чернильница». Больные шизофренией отвечали следующим образом. При сравнении понятий «воробей — соловей» пациенты указывали на сходство оперения или говорили «цвет одинаковый», «оперение похоже», но не выделяли существенный критерий сходства: что это — птицы. Больные также не способны были выделить значимый признак различия: «отличаются тем, что соловей выше ценится», или «характер разный», или «воробьев чаще бьют» (но отнюдь не потому, что соловей — певчая птица, а воробей — нет). Решения подобного рода не зависели от трудности задачи: ошибки возникали и при выполнении самых простых заданий. Например, сравнивая «мышь» и «кошку», один из больных шизофренией увидел сходство в том, что «обе поддаются дрессировке», другой — что «обе видят в темноте», третий — что «используются в научных целях» (но не в том, что это — животные).

При выполнении методики «Классификация» один из пациентов, страдающих шизофренией, правильно сложил группы «Животные», «Средства передвижения», но затем начал объединять предметы по латентным признакам: кастрюля, чашка, слива, яблоко, часы объединялись, потому что «круглые», стакан, бутылка и чернильница — потому что «стеклянные», жука и мухомор больной сложил вместе на том основании, что оба «гадкие». Другой больной на первом этапе методики «Классификация» составил следующие группы: 1) мебель; 2) посуда; 3) одежда («нецветная»); 4) «одежда цветная»; 5) инструменты (цветные изображения); 6) растения («цветные»); 7) «нецветные» растения; 8) овощи-фрукты (цветные изображения); 9) предметы учебы («цветные»); 10) люди «цветные»; 11) люди «нецветные».

Таким образом, мыслительные операции, как таковые, осуществлялись, но признаки, которые использовали больные, были латентными, малозначимыми. Уплощенность личностно-эмоциональной сферы больных шизофренией выявил анализ ассоциативной продукции пациентов. Пиктограммы испытуемых экспериментальной группы 1 изоби-

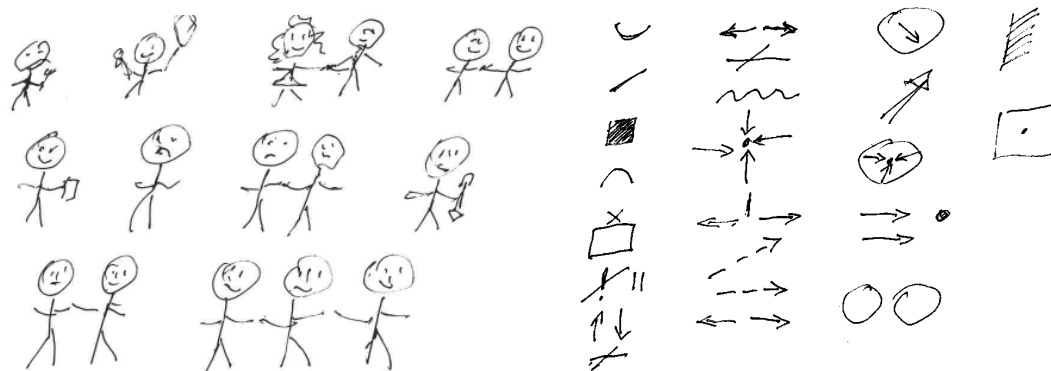


Рис. 1. Стереотипные (слева) и псевдоабстрактные (справа) образы в ассоциативной продукции больных шизофренией

люют псевдоабстрактными и стереотипными образами.

В экспериментальной группе 2 (больные маниакально-депрессивным психозом) была выявлена не критичность к своим суждениям, действиям и высказываниям, к оценке своей личности. Больные эпилепсией продемонстрировали нарушения динамической стороны мышления, вязкость, тугоподвижность психических процессов, низкую продуктивность воспроизведения в условиях опосредованного запоминания, снижение операционального уровня мыслительной деятельности. Больные не понимали переносного смысла пословиц (методика «Соотношение пословиц, метафор и фраз»). «Куй железо, пока горячо» — пояснение больного: «Оно мягкое, пока горячее», т. е. больной понял пословицу буквально, а переносный смысл от него ускользнул.

Таблица 1 – Значения локальных коэффициентов темпа, сложности и объема психической деятельности испытуемых всех выборок

Испытуемые	Параметры		
	К (n)	К (с)	К (t)
Больные шизофренией	0,58	0,54	0,78
Больные эпилепсией	0,65	0,54	0,59
Биполярные расстройства	0,43	0,66	1,02
Контрольная группа	0,94	1,2	1,05

Системно-психологическая диагностика типов психической работоспособности и мотивационных профилей психически

больных показала следующее. Как видно из таблицы 1, значения параметра К (n) — показатель «широты» интеллекта или объема психической деятельности — ниже всего в выборках больных МДП (0,43) и шизофренией (0,58). Это свидетельствует о существенном ограничении болезненным состоянием объема перерабатываемой информации, снижении количества объединяемых в систему элементов. Эти больные погружены в свой внутренний мир, подчиненный принципу аутистического мышления, не способны выйти за пределы болезненных фантазий.

Одинаково низкие значения коэффициента сложности системообразования выявлены у больных шизофренией, эпилептической болезнью и симптоматической эпилепсией. В случае больных шизофренией невозможность организации системных связей обусловлена искажениями мышления, нарушениями мыслительного процесса как в операциональном, так и в мотивационном звеньях. Затруднения этих больных в установлении системных связей даже между хорошо известными предметами было выявлено еще Б. В. Зейгарник (1980) и подтверждено данными нашего патопсихологического эксперимента. Больные эпилепсией, по-видимому, испытывают дефицит удельной сложности связей по причине снижения когнитивных процессов на конкретноситуационный уровень, спровоцированного локальным очагом мозгового поражения.

Значимые (на пятипроцентном уровне) различия в показателях темпа психической работоспособности выявлены у больных шизофренией, эпилепсией и здоровых испытуемых. По-видимому, фактором нетипичного для шизофренической нозологии замедления

психических процессов явилась массивированная психофармакотерапия.

У больных МДП и обследуемых группы нормы значимых различий в показателях темпа психической деятельности не обнаружено. Преобладающим типом интеллекта во всех трех экспериментальных выборках является инерсивный (ограниченный). Число испытуемых с инерсивным типом психической работоспособности составляет 64,4% в выборке больных шизофренией, 55,5% в группе больных, страдающих МДП и 40% в выборке лиц, страдающих эпилептической болезнью и симптоматической эпилепсией. Собственно ограниченный или инерсивный тип интеллекта имеет самую слабую комбинацию системных способностей: недостаточная глубина интеллекта, ограниченность кругозора при низкотемповых характеристиках психических процессов.

Безусловно, в экспериментальных выборках у большинства испытуемых наличествует массивированный интеллектуальный дефект на фоне хронических прогрессивных психических заболеваний. Вместе с тем надо иметь в виду, что, в случае больных шизофренией, мы, скорее, имеем дело с нарушениями мотивационной, нежели операциональной и динамической сторон мышления: столь низкие показатели широты, глубины и темповых характеристик интеллектуальной деятельности могут быть спровоцированы отсутствием мотива экспертизы.

Больные эпилепсией, страдающие в течение многих лет судорожными припадками, демонстрируют классическую картину интеллектуально-мнестического снижения эпилептической природы на фоне массивированных органических поражений головного мозга.

У больных МДП инерсивные показатели интеллекта могут быть вызваны массивированной психофармакотерапией. В контрольной группе лиц с инерсивным типом интеллектуальной деятельности выявлено не было. Доминирующим когнитивным стилем в контрольной выборке является ингенитивный. Количество общедаренных и версативных испытуемых составляет 28,5% и 23,3% соответственно [9].

В выборках больных шизофренией и эпилепсией существенное место занимает «медленный ингенитивный» тип когнитивных

процессов, встречаясь у 28,6% и 25% испытуемых соответственно. Этот тип характеризуется достаточно высокими показателями глубины интеллекта при низких значениях широты и темповых характеристик психической деятельности. Представители этого типа обнаруживают склонность к бесплодному мудрствованию, что свидетельствует о непродуктивности психической деятельности. Эти результаты подтверждаются данными патопсихологического исследования. В интеллектуальной продукции больных шизофренией часто встречались признаки резонерства со свойственной ему аффективной неадекватностью выбора предмета обсуждения. Самый незначительный повод вызывал у испытуемых псевдоабстрактные, чрезмерно обобщенные разглагольствования. Приведем несколько примеров. Больным шизофренией предлагалось задание «Определение понятий». Одного из пациентов просили дать определение понятию «часы». *Больной*: «Часы — импульс или пульс жизни всего человечества». — *Экспериментатор*: «А сейчас дайте, пожалуйста, определение понятию “шкаф”». — *Больной*: «Шкаф — это элемент жизненных условий». — *Экспериментатор*: «Следующее понятие — “лошадь”». — *Больной* (с пафосной интонацией): «Лошадь — существо, приближенное и взаимодействующее с людьми». Другому больному предлагалось задание «Сравнение понятий». *Экспериментатор*: «Скажите, пожалуйста, чем похожи и чем отличаются понятия “сани” и “телега”?». *Больной*: «Видоизменением видимости».

Одним из компенсаторных приемов, с помощью которых больные с органической симптоматикой предпринимали попытки выйти из затруднения, также являлось резонерство. Видимо, оно создавало для пациентов иллюзию разрешения мыслительных трудностей. Резонерство обследуемых, больных эпилепсией, несло в себе, помимо классических признаков — выраженной потребности в «рассуждательстве», яркой эмоциональной окраске резонирующих суждений, — отчетливо звучащую нравоучительную ноту. Приведем пример. Больному предлагалось сравнить понятия «слон» и «муха». Больной начинает рассуждать: «Муха — это насекомое, причем, *имейте в виду*, вредное насекомое. *Учтите*, мухи бывают разные...»

Структура интеллекта некоторых испытуемых, больных шизофренией, включает в себя следующие когнитивные стили. У 3,6% пациентов диагностирован ингенитивный тип психической работоспособности, у 3,4% — общеодаренный. Что показательно, эти типы интеллекта были выявлены у пациентов, чье пребывание в стационаре близилось к завершению. Это подтверждает предположение, что на темповые характеристики психической деятельности больных этой нозологии, находящихся в условиях психиатрической клиники, решающее влияние оказывает психофармакотерапевтический фактор.

Наличие в выборке больных шизофренией лиц с общеодаренным типом интеллекта подтверждает гипотезу Б. Н. Рыжова о возможности парадоксального развития способностей душевнобольных [7]. В пользу этой гипотезы говорит и доминирование ингенитивной составляющей когнитивных процессов у этих пациентов. Наиболее уязвимым звеном мыслительного процесса у больных шизофренией является как раз установление системных связей даже между хорошо известными предметами [2]. Логично было бы предположить, что самые низкие показатели у этих пациентов должны быть выявлены по параметру сложности образуемых системных связей. Однако у 32,2% этих пациентов по субтесту «Прогрессивные матрицы Равена» теста «Психическая работоспособность» обнаружилось довольно высокие показатели качества выполнения сложной логической деятельности, что свидетельствует о способности больных шизофренией к нетривиальным суждениям, основанным на построении парадоксальных системных связей.

Помимо инерсивного и медленного ингенитивного типа психической работоспособности, значительному числу больных симптоматической эпилепсией и эпилептической болезнью свойственен медленный версативный тип интеллекта. Он встречается у 35% испытуемых экспериментальной группы 3.

Эти данные также подтверждают гипотезу Б. Н. Рыжова о парадоксальном развитии способностей психически больных. Согласно системной теории интеллекта, при симптоматической эпилепсии и эпилептической болезни в наибольшей степени страдает параметр широты интеллекта: на фоне

интеллектуально-мнестического снижения органической природы у больных ограничивается объем перерабатываемой информации, количество объединяемых в систему элементов [7]. Однако, в отличие от больных шизофренией, у пациентов, страдающих эпилепсией, сохранно мотивационное звено мыслительного процесса и не нарушено мотивационно-потребностное ядро личности в целом. Поэтому в экспертной ситуации больные стараются показать наилучшие результаты, они высокомотивированы, и это компенсирует интеллектуальный дефект: показатели субтеста «Запоминание геометрических фигур» теста «Психическая работоспособность», предназначенного для оценки качества мнестической деятельности, направленной на запоминание большого числа элементов при ограниченном времени выполнения задания, у трети испытуемых экспериментальной группы 3 в пределах нормы. Сохранность мотивационно-потребностной сферы больных эпилепсией открывает перед клиническими психологами самые широкие возможности психотерапевтических воздействий на этот контингент пациентов психиатрической клиники.

Вместе с тем динамика нарушений личности и мышления по органическому типу проявляет себя в постепенном уменьшении удельной сложности когнитивной системы больных эпилепсией. Удержание в памяти и поле внимания достаточно большого числа элементов достигается путем перехода на конкретно-ситуационный уровень обобщений. Это подтверждается данными патопсихологического исследования. Пиктограммы больных эпилепсией чрезмерно конкретны, избыточны множеством лишних деталей. Больные рисуют на каждое стимульное слово целую «картину» с мельчайшими подробностями, что не улучшает качества отсроченного воспроизведения.

Снижение удельной сложности системы когнитивных функций больных эпилепсией также подтверждается результатами выполнения методики «Классификация»: так, один больной объединяет посуду, стол и этажерку, так как посуда «стоит на столе и в шкафу» (конкретно-ситуационные связи), отдельно собирает группы диких и домашних животных, цветы «лесные» и «садовые» (излишняя детализация).

Рассмотрев комбинации первичных и вторичных динамических характеристик эпилеп-

тического и шизофренического типов интеллекта в свете динамической теории систем [7, 8], мы получим следующее: в первом случае уменьшается сложность при одновременном росте объема и энтропии когнитивной системы, во втором — увеличивается или сохраняется ее сложность при одновременном уменьшении объема и энтропии. Тип системодинамики эпилептического дефекта представляет собой *деградацию*, прогрессивность шизофренических нарушений личности и мышления приводит к динамической фазе «*коллапс*». *Деградация* как доминирующий тип системодинамики когнитивных процессов больных эпилепсией эквивалентна эпилептическому слабоумию. *Коллапс* как процессуальная фаза психической работоспособности больных шизофренией следует непосредственно за стадией *распада* психических процессов, что эквивалентно диссоциации психики при шизофрении.

Распад как тип системодинамики когнитивных процессов больных шизофренией проявляется в утрате единства интеллекта и аффекта, переживаний и знаний, разрушении структуры мотивов и потребностей. Распад характеризуется уменьшением сложности и объема когнитивной системы при одновременном возрастании ее энтропии. Происходит искажение мыслительных операций больного. Понимание и желание не тождественны осознанию и действию по отношению к объекту. *Коллапс*, сужая пространство сознания, делает возможным дальнейшее существование шизофреника за счет снижения энтропии системы когниций. Происходит соответствующая перестройка сферы потребностей и мотивов, ведущей становится мотивация поддержания порядка на индивидуальном и надиндивидуальном уровне. Но это происходит на фоне снижения психической активности, нарастающей аутизации, утраты социальных контактов больных шизофренией.

Соотношение типов психической работоспособности в выборке больных биполярным аффективным расстройством следующее. У 27,7% больных биполярными расстройствами диагностирован «инерсивный быстрый» тип психической работоспособности, что свидетельствует о поверхностности суждений, «скачке идей», разорванности мышления, непродуктивности интеллектуальной

деятельности этих пациентов в фазе обострения заболевания. Эти выводы подтверждаются результатами анализа ассоциативной продукции больных МДП. Например, одна из больных в целях запоминания и воспроизведения стимульного слова «дружба» (методика «Пиктограмма») рисует собаку, человека, перчатку, меч, глаз, нос и дает следующий комментарий: «собака — друг человека ... лаечного типа ... хозяйка — женщина, и, возможно, это я ... я болею ... перчатка, нос, глаз, меч, лапа — если у меня были бы друзья, они бы стали для меня моими руками ... коготь, острый глаз — мне нужен острый нюх, чтобы кто-то за меня был моим носом, глазом ... мечи — телохранители мои, это пять моих друзей». Другой больной на стимульное слово «отчаяние» изображает пузырек с лекарствами и комментирует: «Это я пытался покончить жизнь самоубийством... Для суицида я выбрал путь лидера “Нирваны” Курта Кобейна. Я проглотил столько снотворного, что меня еле откачали. И зря! Восемьдесят семь процентов суицидов повторяются, у меня это третья попытка. Я докажу своей девчонке, что я — человечество! Я ее люблю. Люблю музыку “Нирваны”. Лекарство — нирвана, смерть — нирвана, и группа “Нирвана”. Всегда хотел стать музыкантом. Говорят, у меня талант». Эти высказывания свидетельствуют о нецеленаправленности, разноплановости мышления, а также патологии аффективной сферы пациентов с маниакально-депрессивным психозом.

Системная диагностика мотивационно-потребностной сферы психически больных показала следующее. В мотивационном профиле больных эпилепсией доминируют мотивации самосохранения и альтруизма, связанные с обеспечением порядка на видовом и индивидуальном уровнях. Это свидетельствует о хорошо развитых механизмах социальной адаптации лиц, страдающих симптоматической эпилепсией и эпилептической болезнью: интеллектуальный дефект компенсируется действиями, направленными на достижение индивидуальной устойчивости во взаимоотношениях со средой, и охранительными тенденциями по отношению к значимым другим. Этот тип доминирующей мотивации носит название «биорд» (от греч. «жизнь» и лат. «порядок»).

В структуре мотивационно-потребностной сферы больных шизофренией ведущими являются мотивации сохранения личности и социума. Доминирование тенденции сохранения информационной структуры личности, ее устойчивости при внешних взаимодействиях, представленной комплексом различных защитных механизмов, обусловлено тем, что среди эго-защит больных шизофренией, согласно психодинамической концепции О. Кернберга [3], преобладают защитные механизмы низкого уровня (изоляция, расщепление, примитивная проекция), не предохраняющие личность от распада. Мотивация сохранения социума, или нравственный потенциал личности, проявляющая себя в приверженности принципам морали, развитом чувстве справедливости, отражает потребность больных шизофренией в поддержании порядка в окружающем мире, воспринимаемом ими как хаотичный, непредсказуемый и потенциально опасный. Психологический прототип мотивационного профиля, проявляющий себя в доминировании мотивации защиты «я» и нравственности носит название «социорд» (от лат. «общество» и «порядок»). Типичные представители этого типа — религиозные и общественные деятели. Т. Г. Визель [1] полагала, что все великие пророки обладали шизоидной личностной акцентуацией, и единственный путь психологической поддержки больных шизофренией — религиозно-ориентированная психотерапия. Действительно, у значительной части больных шизофренией в беседах встречались бредовые конструкции религиозного содержания, и пациенты охотно развивали эту тематику в процессе структурного клинического интервью. Учитывая крайнюю неэффективность большинства психокоррекционных и психореабилитационных программ, применявшихся в психотерапевтических отделениях психиатрических клиник, апробация религиозно-ориентированных психотерапевтических методов на базе психиатрического стационара, безусловно, имеет право на рассмотрение.

Большинство испытуемых экспериментальной группы 2, страдающих маниакально-депрессивным психозом, можно отнести к психологическому типу «социотен», проявляющему себя в доминировании познавательной мотивации и самоактуализации, связанных

с развитием личности и общества [8, 9]. Большим МДП в период маниакальных фаз циркуляторного процесса свойственно ложное ощущение всемогущества. Патологическое ускорение мыслительных процессов обуславливает доминирование мотивационных тенденций увеличения числа элементов социальной системы, проявляющихся в стремлении к репродукции своего «Я» за счет прямого или косвенного воздействия на других членов социума, создание реальных или идеальных объектов, несущих отпечаток личности больного. Многие пациенты, страдающие МДП, находясь в стационаре, пишут стихи, ведут дневник, пытаются писать романы, повести и т.д. Анализ их интеллектуальной продукции представляет существенный интерес для патопсихологии творческой деятельности. Для успешной реабилитации этих больных могут использоваться различные арттерапевтические методы.

Заключение

С позиций системно-психологического подхода к основным характеристикам психической работоспособности психически больных относятся увеличение или сохранение удельной сложности устанавливаемых связей при сокращении объема регулируемой системы. В случае патологии личности и мышления шизофренической природы у пациентов происходит сужение пространства сознания, реорганизация ранее не существенных связей в существенные по принципу оперирования латентными, неадекватными критериями. Искажается процесс обобщения, которое теперь осуществляется по несущественным признакам предмета, реорганизовавшимся в представлении больных шизофренией в существенные. Сужение объема сознания, уплощение эмоциональной сферы влечет за собой перестройку иерархии мотивов: мотивация сохранения порядка в предельно упрощенном внешнем и внутреннем мире больного преобладает над мотивацией развития.

Нарастающий дефект познавательной и личностной сферы эпилептической природы проявляет себя в интеллектуально-мнестическом снижении по органическому типу: у больных сокращаются объемы памяти, внимания, сужается кругозор, в мотивационном профиле доминируют мотивация

самосохранения и охранительные тенденции по отношению к ближайшему социальному окружению.

Нарушения познавательной сферы лиц, страдающих маниакально-депрессивным психозом, проявляются в патологическом ускорении темпа психической работоспособности. У больных снижается критичность, самооценка становится неадекватно завышенной, что проявляется в доминировании мотивации развития социума и личности в период обострения заболевания на фоне непродуктивности мыслительных процессов. Вместе с тем у значительной части душевнобольных происходит парадоксальное развитие способностей,

существенно повышающее итоговую продуктивность психической деятельности.

Системно-психологический подход к диагностике познавательной сферы психически больных дополняет и уточняет данные патопсихологической дифференциальной диагностики, что является крайне важным для адекватной квалификации патопсихологических симптомов и синдромов. Изучение системных особенностей мотивационно-потребностной сферы пациентов психиатрических клиник вносит свой вклад в решение проблемы разработки адекватных и эффективных психокоррекционных и психореабилитационных программ.

Литература

1. **Визель Т. Г.** Мозг и феномены человеческой психики. – М., 1995.
2. **Зейгарник Б. В.** Психология личности: норма и патология. – М.: Воронеж, 1998.
3. **Кернберг О.** Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2002.
4. Клиническая психология: в 4 т.: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. А. Б. Холмогоровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – Т. 1: Общая патопсихология / А. Б. Холмогорова.
5. **Лукомский И. И.** Маниакально-депрессивный психоз. – М.: Медицина, 1968.
6. **Рубинштейн С. Я.** Экспериментальные методики патопсихологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999.
7. **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). – М.: МГПУ, 1999.
8. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. – М.: МГПУ, 2010. – № 1 (1). С. 5–43; № 2 (1). – С. 5–25.
9. Клиническая психология (учебное пособие): Электронный учебник / Л. В. Сенкевич, Т. Г. Визель, И. Ю. Левченко, И. Ю. Кулагина. – М.: МГППУ, 2008.

**НОВЫЕ ФОРМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ
ОСВОЕННОГО ИНТЕГРАТИВНОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Романова Е.С.,
МГПУ, Москва

В статье раскрывается понимание внешних и внутренних критериев оценки практических форм обеспечения интегративного содержания высшего образования на основе компетентного подхода при профессиональной подготовке студентов в вузе.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессиограмма, компетентный подход, современные образовательные стандарты, профильно-модульное планирование, кредитно-рейтинговая система.

**NEW FORMS OF THE PRACTICAL REALIZATION
OF THE ASSIMILATED INTEGRATIVE CONTENT OF THE EDUCATION**

Romanova E.S.,
MSPU, Moscow

In this article the interpretation of the outer and inner criterions of the estimation of practical forms of integrative content of the higher education is discussed on the basis of the competent approach during the professional students' training.

Key words: professional competences, profессиogram, competent approach, up-to date educational standards, profile-modular planning, credit-rating system.

Анализ опыта реализации образовательных программ по направлениям и профилям высшего профессионального образования позволяет выделить внешние и внутренние относительно системы образования критерии оценки практических форм обеспечения интегративного содержания образования на ступенях высшего образования.

Внешний критерий определяет оценку соответствия освоенных компетенций в процессах профессионализации и специализации в структуре социальной, личностной и профессиональной компетентности, требуемой для практической актуализации в конкретных видах профессиональной деятельности и конкретных организационных условиях трудовой активности выпускника с определенным квалификационным уровнем высшего профессионального образования. Структура компетентности профессионала в конкретном виде деятельности определяется по содержанию профессиограммы профессиональной деятельности. В свою очередь, профессиограмма разрабатывается как структура ключевых компетенций профессиональной деятельности в различных социально-организационных условиях трудовой деятельности. Государственная политика в определении системы требований к социокультурной, социальной, личностной и профессиональной компетентности

выражается в формировании образовательных стандартов [2, 3].

Методология компетентного подхода требует уточнения квалификационных характеристик выпускников на всех ступенях вузовского образования в соответствии с квалификационными характеристиками должностей работников образования. В качестве важного инструмента может рассматриваться профессиографический анализ профессий и составление профессиограмм, включающих требования профессии к человеку.

Система требований Государственных образовательных стандартов формирует систему оценок уровня и качества образования и степень интегрированности содержания образования. Разработка внешних критериев оценки ключевых компетенций молодого работника создает комплексную связь квалификационной рамки профессиональных сфер деятельности и систему высшего профессионального образования на фундаменте реализации общей методологии компетентного подхода.

Психологический анализ отличает профессии друг от друга по необходимой для их осуществления квалификации. Профессии различаются по степени активности и уровню ответственности личности, по профилю саморегуляции, по степени удовлетворенности

человека в этой профессии, по необходимости сочетания у человека многих важных качеств. Характеристика связи профессии с типом личности человека позволяет разделить профессии по характеру негативных психических качеств и деформаций личности в профессии.

Психологически обоснованная структура профессиограммы позволяет определить отношение структуры профессиональной деятельности к структуре профессионально важных качеств личности. При рекомендациях по выбору или смене вида деятельности эффективнее ориентироваться на профессиограммы, построенные на основе психологического изучения профессий, чем на конкретные характеристики предмета и орудий труда.

Каждая профессиограмма популярных для молодежи профессий строится по разделам. Знакомство с разделами профессиограммы начинается с классификационной карточки профессии, в которой в краткой форме изложены наиболее важные с психологической точки зрения признаки профессии: наименование профессии; доминирующий способ мышления; область базовых знаний; профессиональная область; межличностное взаимодействие; доминирующий интерес; дополнительный интерес; условия работы. Выделяются разделы, в которых раскрывается структура профессионально важных качеств. Определяются:

- доминирующие виды деятельности;
- качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности (способности, личностные качества, интересы, склонности);
- качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности;
- области применения профессиональных знаний;
- история профессии;
- некоторые профессии, которые также подходят человеку с данным типом личности;
- учебные заведения, обучающие данной профессии.

Профессиограмма как внешний критерий оценки интегративности содержания образования позволяет перейти к внутренним критериям. К внутренним критериям оценки интегративности содержания образования относятся, во-первых, интегративность программных содержаний учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам (УМКД) и, во-вторых, оценки содержания практики студентов на ступенях высшего образования,

релевантных этапам практической реализации процессов социальной и профессиональной адаптации, профессионализации и специализации.

Интегративность содержания в программах УМКД обеспечивается внедрением в практику оценки освоенного содержания по кредитно-модульной системе организации учебного процесса. Каждый курс и учебная программа рассчитывается по кредитам, получаемым студентами при освоении содержания конкретного модуля. В свою очередь, программный модуль оценивается по ключевым и конкретным компетенциям, приобретаемым студентами в ходе освоения предметного содержания дисциплины.

Таким образом, учебный план освоения направления и профиля профессионализации и специализации координирует овладение содержанием образования и формирование компетенций на каждом уровне образовательного процесса. Учебный план в целом, построенный на основе кредитно-модульной системы, становится действительной новой практической формой обеспечения интегрирования содержания образования, представленного в отдельных дисциплинах, в единый по содержанию, методам и организационным формам процесс овладения специальностью и профессией. Такая форма оценки результатов высшего профессионального образования позволяет подготовить эффективных работников для профессиональной деятельности в условиях развивающейся социально-экономической системы.

Процесс профессиональной подготовки студентов в вузе рассматривается как единый процесс социализации, профессионализации и специализации студентов применительно к конкретным социально-экономическим условиям современного мегаполиса. В связи с этим для повышения эффективности образовательной деятельности в школе необходимо учить будущих педагогов комплексному подходу в работе со школьниками, опирающемуся на использование многообразия форм социального взаимодействия, и предполагающему индивидуализацию образовательных траекторий школьников. Важным аспектом здесь является умение педагога осуществлять в ходе обучения дифференциацию учащихся по различным критериям.

Особое значение имеет проблема дифференциации и индивидуализации образования учителей, подготовки их к педагогической

деятельности с разными школьниками — от одаренных детей до детей с трудностями в обучении.

В деятельности учителей-предметников особое значение приобретает социально-психологическое сопровождение учащихся. Учитель должен владеть не только своим предметом, но и навыками решения социально-психологических проблем, максимально приближаясь к реальным проблемам школы. Современные образовательные стандарты двухуровневой подготовки в системе высшего образования предоставляют студентам определенную свободу выбора дисциплин в соответствии с их профессиональными интересами. Поэтому специально разработанная система курсов по выбору факультативов позволяет решить задачу повышения компетентности учителя.

Особое место в современном педагогическом процессе занимают проблемы детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Совместное обучение детей и подростков с ОВЗ с их здоровыми сверстниками диктует необходимость подготовки учителей-предметников к этой форме деятельности. Большинство педагогов пока не готовы к такой работе. Необходимо разрабатывать программы дополнительной подготовки учителей, в которых освещается специфика работы с детьми и подростками с ОВЗ.

Последние десятилетия характеризуются расширением проблемы зависимого поведения среди подростков. Резко увеличилось количество людей, страдающих нехимическими зависимостями, особое место среди которых занимает компьютерная или Интернет-зависимость. Современный педагог должен владеть основными техниками психологической поддержки, направленными на профилактику формирования и развития зависимого поведения. Расширение спектра возможностей для выпускников университета обеспечивается также за счет развития сети курсов повышения квалификации практической направленности, например, по конфликтологической, коммуникативной компетентности, организации проектной деятельности, работе с родителями и т.п.

Психологическое сопровождение будущих учителей включает обучение их способам саморегуляции, здоровьесберегающим технологиям, поведению в стрессовых ситуациях. Представляется целесообразным развивать имеющийся опыт психологического сопровождения учителей-предметников на базе университета в разных округах и учебных заведениях

города. Вклад в повышение психологической компетентности будущих педагогов вносит созданная в университете и успешно работающая Психологическая служба поддержки студентов. Учитывая современную тенденцию рассматривать школы как учебно-досуговые и культурные центры, важно предоставить будущим педагогам возможность расширения спектра своих профессиональных возможностей, освоения программ внешкольной работы, дополнительного образования.

Важным средством формирования гражданской позиции студентов педагогического вуза является участие в волонтерском движении в образовательной среде, которое на сегодняшний день представляет собой не только новую форму организации молодежи, но и раскрывает потенциал личностного развития самих волонтеров. Актуальность и значение этой проблемы обсуждается на высоком государственном уровне. Волонтерское движение — это бескорыстное движение навстречу людям, возможность проявления лучших человеческих качеств. В институте имеется опыт подготовки волонтеров в области взаимодействия со сверстниками. Студенты активно участвуют в благотворительной деятельности с детьми-сиротами и детьми группы риска. Вовлечение студентов в эту работу способствует формированию у них готовности к участию в общественной жизни и умению организовать других людей — участников образовательного процесса — на достижение благородных общественно значимых целей.

Внутренним критерием оценки освоения интегративного содержания образования и овладения необходимыми компетенциями является практика студентов. Практика является главным условием формирования профессиональных компетенций — обобщенных социальных и профессиональных умений, навыков, помогающих решать профессиональные и жизненные задачи. Практика — особая форма организации вузовской подготовки студентов, сфера реальной профессиональной деятельности, место «пробы» себя в профессии, поиска профессиональных смыслов. Она дает возможность проверить свою профессиональную компетентность, приобрести практический опыт работы, выявить расхождения между достигнутым и необходимым профессиональным уровнем развития, определить собственные профессиональные потребности, возможности и дальнейшие ориентиры личностно-профессионального роста.

Для подготовки специалиста чрезвычайно важно постоянно поддерживать связь теоретических знаний, полученных студентами в результате аудиторных занятий, с реальной практикой. Именно в результате прохождения практики студенты приобретают навыки реального применения полученных знаний, повышают свой профессиональный уровень и получают возможность соприкоснуться с прикладными аспектами будущей профессиональной деятельности. Приоритетной является задача подготовки студентов к практике в течение всего времени обучения, в том числе: усиление практической направленности предметного содержания курсов, включение практических заданий в самостоятельную работу студентов, организация курсов по выбору с ориентацией на разные виды практики, использование методов активного социально-психологического обучения и психологической поддержки студентов для формирования психологической готовности к практике и реальной деятельности.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности личности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Практика является главным условием формирования профессиональных компетенций — обобщенных социальных и профессиональных умений, навыков, помогающих решать профессиональные и жизненные задачи. Это особая форма организации образовательного процесса, сфера реальной профессиональной деятельности, пробы себя в профессии, поиска профессиональных смыслов. Она дает возможность определить собственные профессиональные потребности, возможности и дальнейшие ориентиры личностно-профессионального роста. Знание теории и технологии будущей профессии приобретает для студента личностный смысл только в ситуации практической деятельности.

Связь вузовской науки с образовательной средой города в немалой степени обеспечивается через широкое внедрение силами студентов-практикантов вузовских инновационных разработок в педагогический процесс. В связи с разнообразием видов педагогической деятельности в университете постоянно расширяются базы и задачи практики. В систему практик необходимо включить практики внеклассной воспитательной работы, практику внешкольного воспитания, практику педагогического сотрудничества с учреждениями

дополнительного образования, клубами, детскими и подростковыми общественными объединениями. Основная цель практики в период обучения — последовательная профессионализация будущих специалистов на основе принципа преемственности всех видов практик.

Необходимо выделить общие задачи практики:

1. Закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения.
2. Обучение навыкам решения конкретных практических задач.
3. Знакомство со спецификой деятельности психолога, социолога, социального работника в учреждениях разного профиля.
4. Формирование профессиональной позиции, мировоззрения, стиля поведения, освоение профессиональной этики.
5. Освоение умений ставить цели, формулировать задачи индивидуальной и совместной деятельности, кооперироваться с коллегами.
6. Освоение методов научно-исследовательской работы.
7. Развитие способностей к освоению новых идей в сфере научных знаний.
8. Развитие способностей к овладению новыми методиками, технологиями и формами работы.

В качестве методологической основы практики разработана Единая концепция практики, которая определяет особенности содержания и организации практики студентов. Концепция определяет основные положения организации практики [1].

1. Расширение базы практики. Базой практики студентов становятся экспериментальные площадки ИПССО. Студенты принимают активное участие в работе экспериментальных площадок, приобретают умения и навыки ведения формирующего эксперимента. Получив диплом о высшем образовании, возвращаются работать в качестве психологов.

2. В содержание практики студентов включена работа по активизации потребности в самопознании учащейся молодежи. В качестве базы для педагогической практики студентов очного отделения является Институт психологии, социологии и социальных отношений и непсихологические факультеты МГПУ.

Важным фактором самопознания является использование современных информационных технологий, мультимедийных и видеосредств для обеспечения обратной связи

и рефлексии студентов в процессе подготовки к практике. Целесообразно поддерживать связь с базами практик в течение всего учебного года, чтобы студенты могли выполнять практические задания в рамках самостоятельной работы по дисциплинам учебного плана. Необходимо предусмотреть такие задания при разработке новых учебно-методических комплексов дисциплин.

3. Осуществление научно-исследовательской работы на базах практики. Научная работа студентов на практике выступает органической составной частью целостной системы профессиональной подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием. Данный принцип реализуется в планировании содержания и организации практики студентов, начиная со второго курса. Итогом научно-исследовательской работы являются студенческие научно-практические конференции, публикация тезисов выступлений студентов, участие в конкурсе «Лучшая студенческая работа», участие в конкурсе «Молодые таланты города Москвы».

Многообразие задач и видов практики, их комплексный, междисциплинарный характер являются основанием для интеграции практики с общей стратегией научно-исследовательской работы института. Одной из форм реализации элементов исследовательской деятельности является практика студентов в образовательных учреждениях. Знание теории и технологии педагогической работы приобретает личностный смысл для студента только в ситуации практической деятельности. Если практика в вузе организована с ориентацией на развитие научно-исследовательской деятельности, у студентов формируется отношение к полученным знаниям как к инструментальной ценности, без которой невозможно успешное профессиональное развитие. Обогащение педагогической практики исследовательскими заданиями, направленными на развитие диагностических, аналитических и прогностических способностей, организаторских навыков и умений, педагогической наблюдательности, эмпатии, рефлексии, выполняет еще одну важную функцию — повышения интереса к учительскому труду, усиления значимости его в глазах студентов. Мотивация к научно-исследовательской деятельности, таким образом, оказывается тесно связанной с педагогической мотивацией. Наряду с традиционными задачами практики — углубление, систематизация, обобщение и конкретизация

теоретических знаний, развитие профессионально важных навыков и умений, общей и профессиональной культуры, — отмечаются ценностные возможности практики, ее значение для личностного и профессионального самоопределения будущих педагогов. Активное занятие научно-исследовательской деятельностью в период практики во многом определяет структуру ценностных приоритетов студентов. Дидактико-технологическим условием усиления исследовательской направленности всех видов практики является интеграция содержания заданий по практике с научной работой студентов. В таком случае реальные проблемы школы становятся источником постановки исследовательских задач: это и анализ конфликтов, и оценка социально-психологического климата, индивидуального стиля работы учителя, исследование детско-родительских отношений и т.п.

Необходимо, чтобы содержание практики имело высокую степень интегративности, междисциплинарности, синтезируя учебный материал различных предметов психолого-педагогического, предметно-методического, гуманитарного и социально-экономического, естественно-научного циклов учебного плана. Конкретные задания должны стимулировать студентов на поиск информации из различных областей знания, адаптацию межпредметного материала для решения поставленных задач, обобщение данных и оценку эффективности решений. Частота, обоснованность, целесообразность использования разных способов интеграции и переноса являются показателями сформированности у студентов отношения к педагогическим явлениям и процессам как комплексным, требующим научного осмысления и исследования.

Важным фактором, повышающим научно-исследовательскую мотивацию студентов во время практики, является вариативность, т. е. многообразие форм и способов проведения практики, контроля и отчетности студентов в зависимости от специфики учебного заведения, профиля обучения, индивидуальных особенностей самого студента. Максимально индивидуализированные задания способствуют адресному развитию творческого и интеллектуального потенциала студентов. Вариативность рассматривается также как важнейшее организационное условие повышения значимости педагогического труда у студентов-практикантов. Таким образом, в вузе на разных этапах обучения последова-

тельно формируется научно-исследовательская культура личности будущего педагога.

Для выполнения заданий, ориентированных на решение конкретных проблем учреждения студенты объединяются в исследовательские рабочие группы. Такая деятельность побуждает студентов к поисковой активности, нахождению междисциплинарных связей, позволяет сформировать у них отношение к социальным явлениям и процессам как комплексным, требующим научного осмысления и исследования. Результаты, полученные в процессе практики, находят свое продолжение в курсовых и дипломных работах, обсуждаются на совместных студенческих научных конференциях института. Включение научно-исследовательского компонента в задания практики имеет мотивационное значение, показывая ценность знаний, полученных в процессе обучения, для профессионального развития. Научно-исследовательская практика играет большую роль для выбора студентом траектории образования и подготовки к дальнейшему обучению в магистратуре.

Примерами сотрудничества специалистов разных направлений в решении важных научно-практических проблем являются проекты, посвященные исследованиям проблем семьи и профессионального выбора молодежи. Представители каждой специальности проводят исследования на базах практик в соответствии со своими формами и методами работы. Социологи проводят социологический мониторинг, психологи — психологическую диагностику и консультирование, специальные психологи конкретизируют задачи исследования применительно к детям с проблемами развития и проводят коррекционную работу, социальные работники оказывают социальную помощь и поддержку детям группам риска.

Практика стимулирует научную работу преподавателей вуза. Цель преподавателя психологии — обеспечить в более сжатые сроки профессиональное развитие будущего педагога в плане психологической компетентности и психологической культуры.

Преподаватели ИПССО руководят выполнением заданий по психологическому анализу урока, составлению психологического портрета учащегося и коллектива, организуют консультации по вопросам общения с учащимися, учителями и родителями, учебной мотивации, поведения в конфликтной ситуации и т.п. Задания по психологии носят исследовательский характер, направлены на развитие диагностических, аналитических и прогностических способностей, организаторских навыков и умений, педагогической наблюдательности, эмпатии, рефлексии. Реальные проблемы школы становятся источником постановки исследовательских задач: это и исследование личности подростков, и оценка социально-психологического климата, индивидуального стиля работы учителя, и исследование детско-родительских отношений и т.п. Включение актуальных проблем в задания выполняет еще одну важную функцию — повышения интереса к учительскому труду, усиления значимости его в глазах студентов.

Таким образом, психологически обоснованные профессиограммы, профильно-модульная организация планирования учебного процесса, кредитно-рейтинговая система оценки успешности образования, все формы практики студентов становятся действительно новыми формами психолого-педагогического сопровождения высшего профессионального образования на всех его ступенях на основе компетентностного подхода.

Литература

1. Программы педагогической практики для студентов факультета психологии / общ. ред. Е. С. Романова, сост. С. Ю. Решетина, С. А. Романов, Е. П. Мореева. — М.: МГПУ, 2006. — 99 с.
2. **Романова Е. С., Суворова Г. А.** Психологические основы профессиографии (Практикум). — М., 1990.
3. **Романова Е. С.** 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — С. 464.

ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГА КАК СИСТЕМА

Казаренков В. И.,
РУДН, Москва

В статье раскрывается содержание роли высшего образования и науки как ведущего системного интегратора во всестороннем развитии творческого потенциала личности в социокультурном, экономическом, правовом, нравственном и экологическом отношениях, обеспечивающих целостную многомерную самореализацию человека.

Ключевые слова: творчество педагога, самоактуализация личности, система.

TEACHER'S CREATIVITY AS A SYSTEM

Kazarenkov V.I.,
*Peoples' Friendship University of Russia (PFUR),
Moscow*

In this article the content of the role of the higher education and the science is discussed as the leading system integrator of the all-round development of the personality's creative potential in the socio-cultural, economic, legal, moral and ecological directions, providing the integral multidimensional self-actualization of the person.

Key words: teacher's creativity, self-actualization of the personality, system.

Мировое сообщество в новом тысячелетии решило немало проблем, связанных с перспективами своего развития, но, сделав стремительный рывок по пути переустройства планеты, оно оказалось перед проблемой существования Земной цивилизации. Человечество встало перед выбором: продолжать следовать по избранному пути, обеспечивающему уход человека от себя и окружающего природного мира, или, критически оценив свои действия, найти новый путь, ведущий к единству человека с природой, к культуре мира. Накопленные человеком знания и опыт развития отношений с окружающим миром подвели его к идее создания качественно нового постиндустриального общества. Образование и наука становятся ведущими сферами человеческой жизнедеятельности, обеспечивающими сохранение Земной цивилизации, открывающими перспективы развития человека и человеческого сообщества в грядущем тысячелетии. Стратегия развития высшей школы ориентирована не только на подготовку специалистов в традиционных сферах деятельности, но и на формирование контуров цивилизации, способной разрабатывать и реализовывать эту стратегию (Н. Н. Моисеев).

Образование человека играет важную роль в социокультурном, экономическом, правовом и экологическом развитии общества. Именно

образование, обеспечивающее трансляцию ценностей человеческой культуры, объективно интегрирует все формы жизнедеятельности человека, создает условия для оптимального взаимодействия человека с природно-социальным миром. Образование представляет собой мощный фактор культуры, обеспечивающий целостную многомерную самореализацию человека [2]. Субъективный опыт человека, его способность к изменению окружающего природно-социального мира путем воздействия на этот мир, приводит к саморазвитию человека. Оно стимулирует раскрытие задатков человека, способствует обнаружению его талантов. Основная задача высшего образования состоит в том, чтобы обеспечить оптимальное устойчивое развитие и функционирование современного социума путем формирования у молодежи ценностей культуры. Структурные компоненты высшего образования взаимосвязаны между собой и образуют сложную многоуровневую, социально-интегрированную нелинейную систему современного высшего образования, ориентированную на развитие творческого потенциала личности.

Творчество педагога высшей школы является важнейшим фактором развития личности в образовательном пространстве. Творчество человека представляет сложную, непрерывно развивающуюся систему, имеющую «элемент

свободы, благодаря которой только и возможно творчество нового и небывшего, элемент дара и связанного с ним назначения и элемент сотворенного уже мира, в котором и совершается творческий акт и в котором он берет себе материалы» (Н. А. Бердяев). Педагогическое творчество представляет собой системное образование. Оно включает вышеназванные элементы, характеризующие личностно-профессиональную деятельность преподавателя. Творчество педагога как система функционирует и развивается вследствие интенсивного совершенствования каждого элемента и связей между ними.

Эффективное управление педагогической системой может осуществлять лишь педагог, ориентирующийся на актуализацию личностных резервов, обладающий высоким уровнем профессиональной компетенции. Элемент «свобода» в педагогической деятельности представляет собой личностную и профессиональную независимость педагога. Он должен быть свободен в своем поведении и своих действиях как в индивидуальном, так и в коллективном педагогическом творчестве (с коллегами, со студентами). Профессиональное творчество педагога возможно при свободе выбора им стиля взаимодействия со всеми участниками учебно-воспитательного процесса, свободе выбора форм, методов и средств организации педагогического процесса в высшей школе. Элемент «дар» проявляется в возможности развития и творческого использования педагогом собственных природных задатков в профессиональной деятельности, способности педагогизации личностных качеств. Личностные качества педагога являются основой для формирования и развития основных профессиональных умений — конструкторских, перцептивных, экспрессивных, коммуникативных, организаторских, суггестивных, познавательных, саморегуляции психических состояний и др.

Творчество выражается в осознании педагогом собственной уникальности и способности адаптации своих личностных свойств и качеств к профессиональной деятельности, развитию через эти свойства и качества педагогических умений, в способности из набора индивидуальных образований личности сконструировать систему профессиональной деятельности, для создания которой педагог

осуществляет подбор оптимальных для своей личности форм и способов учебно-воспитательной работы [1].

Элемент «сотворенного уже мира» представляет собой имеющийся у педагога в наличии исходный материал. Педагог должен учитывать деятельность всех участников учебно-воспитательного процесса, их интересы, потребности, особенности их индивидуального и коллективного поведения. Опора на имеющийся в распоряжении педагога материал позволяет ему совершенствовать различные структуры учебно-воспитательной работы, разрабатывать новые технологии и методики организации аудиторных и внеаудиторных занятий студентов, в том числе интегративных нормативно-самодетельных занятий и учебных курсов (например, «культура мира», «история мировой и отечественной культуры, науки, техники», «социология здорового общества» и т.п.). Все вышеуказанные элементы педагогического творчества взаимосвязаны и взаимозависимы. Множество степеней свободы в профессиональной деятельности может обнаружить и воспользоваться ими в полной педагогически оправданной мере только человек, обладающий независимостью суждений и поведения, ответственный за свои действия, носитель гуманистического мировоззрения, наделенный природным творческим даром и нацеленный на его укрепление и развитие на личностно-профессиональном уровне. Личностные качества преподавателя определяют степень и полноту свободы как элемента педагогического творчества.

В свою очередь, свобода профессиональной деятельности позволяет педагогу конструировать многочисленные педагогические модели, принимать альтернативные решения, через которые раскрываются индивидуальность и неповторимость его личности. Свобода как элемент творчества педагога взаимосвязана с элементом «сотворенный уже мир», так как именно объективная реальность существующего позволяет осуществлять свободное педагогическое творчество, учитывающее различные теоретические постулаты и практические условия. Имеющаяся же реальность стимулирует педагога к поиску новых резервов в учебно-воспитательной работе, фактически программирует новый творческий акт преподавателя (в чем и проявляется непрерывность

и дискретность процесса педагогического творчества). И, наконец, элемент «дар» и элемент «сотворенный уже мир» взаимосвязаны, во-первых, посредством способности педагога реализовать свои творческие потенции в имеющихся условиях; во-вторых, посредством оказания преобразующего влияния педагога на педагогический процесс и его участников.

Анализ возможностей и способов реализации в практической и научной деятельности каждого элемента системы творчества педагога и связей между ними позволяет проектировать и прогнозировать инновационные процессы в образовании и воспитании молодежи, создает реальные предпосылки для рассмотрения педагогического творчества как науки и искусства в единстве и целостности. Творчество может возникнуть только при условии профессионально-личностной мотивации. Эта мотивация рождается и поддерживается захватившей педагога идеей. Своя лично-опосредственная творческая идея рождается на основе опыта коллег и собственного социального бытия (В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров). Вместе с тем творчество педагога опирается на принципы общечеловеческой философии — философии гуманизма. Педагог-исследователь и педагог-практик не могут не учитывать определенные, складывавшиеся веками культурно-исторические и этические постулаты и традиции воспитания и образования подрастающих поколений славянских народов. С другой стороны, эти традиции, опосредуясь в современном обществе и его институтах, не могут не влиять на конкретно-исторический и воспитательно-образовательный процесс.

Свобода как системообразующий элемент творчества человека не может рассматриваться в абсолютном значении данного понятия. Любое человеческое творчество как свободный акт имеет определенные этические основания (как в процессе зарождения идеи, так и в процессе реализации продукта творчества). Творчество педагога может осуществляться, опираясь на этические принципы гуманизма, среди которых выделим следующие: автономность этики; моральность всех людей; подчиненность поведения людей транскультурным, моральным правилам при относительной свободе человека; единство между целями и средствами деятельности; ситуативное

этическое поведение человека; универсальность этики гуманизма и др.

Каждый из перечисленных принципов не ограничивает педагогическое творчество, но ориентирует учителя на выделение в качестве приоритетного вектора преобразующей деятельности гуманистического направления. Творчество педагога не тормозится, а, наоборот, получает ускорение при опоре на этические принципы гуманизма. Именно они позволяют педагогу осознанно и целенаправленно проектировать и прогнозировать развитие творческого процесса, направленного на развитие личности в поликультурном образовательном пространстве. Каждый из этических принципов гуманизма развертывает творческую деятельность педагога во всех человеческих измерениях.

Автономность этики предполагает, что этические суждения не могут быть выведены из теологических, онтологических или идеологических допущений. При определенных социальных условиях и уровне образования у каждого человека наблюдается определенное развитие морального сознания и морального чувства. В человеческом опыте можно обнаружить ряд «общих моральных правил», направляющих поведение людей. Эти правила являются транскультурными и включают в себя «моральную мудрость и наследие целых эпох». Средства не должны приноситься на алтарь идеальных целей. Нельзя поступать по принципам морали по соображениям стратегической необходимости (П. Курц).

Эти и другие положения, характеризующие этические принципы гуманизма, составляют основу педагогического творчества, ориентируют педагога на свободный выбор форм и методов их реализации в учебно-воспитательном процессе. Гуманистическая направленность творчества педагога выражается в сотрудничестве со студентами, в развитии интеллектуальных и нравственных потенций последних, создании условий для творческой жизнедеятельности молодежи. Каждый педагог может и должен осознать глобальное социально-педагогическое значение этических принципов гуманизма и найти оптимальные пути и средства их реализации в собственном творческом процессе.

Именно интегрально-гуманистический идеал определяет смысл и назначение

педагогической деятельности, а ее ценности в этой связи отражают признание гуманистических принципов, гармонию общественных и личных интересов, осознание труда как высшего смысла жизни, приоритет поликультурных славянских ценностей. Стратегию современного педагогического образования составляют субъективное развитие и саморазвитие личности преподавателя, способного не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле (В. А. Сластенин).

На основе вышеизложенного мы определили основные блоки знаний и умений, которые необходимо освоить педагогу-профессионалу в системе вузовского и послевузовского образования, а также посредством самообразования. К ним можно отнести: мировоззренческие; социокультурные, психологические, педагогические, частнометодические, физиологические, психотерапевтические, управленческие, которые целесообразно рассматривать в контексте развития славянской цивилизации, включая ее связи с иными цивилизационными группами.

Овладение педагогом знаниями и умениями данных блоков создает реальные условия для освоения им еще одного блока профессионально значимых знаний и умений — знаний человека о себе как природно-социальном существе и умений управлять собой. Любовь к людям, взаимодействие с ними, вышеперечисленные знания и умения, интерес к профессиональной деятельности, потребность в самореализации как личности и профессионала характеризуют готовность педагога к учебно-воспитательной работе, к творчеству в организации системы аудиторно-внеаудиторных занятий и управлении таковой.

Условно можно выделить автономные направления реализации педагогом указанных знаний и умений в управленческой деятельности. Мировоззренческие знания и умения позволяют преподавателю определить приоритетные ориентиры (стратегию) в развитии личности с опорой на специфику исторических традиций славянских народов, их потребность в интеграции.

Социокультурные блоки знаний и умений обеспечивают выбор содержания организационных форм и методов совместной жизнедеятельности участников педагогической

системы, их личностное, деловое и гражданское сотрудничество и сотворчество, в которых проявляются культурно-исторические особенности славянского братства.

Психологические, педагогические и методические блоки знаний и умений позволяют осуществлять целенаправленное воспитание, обучение и развитие студентов, обеспечивать им условия для саморазвития в направлении сохранения славянского единства, взаимодоверия и взаимной поддержки.

Физиологические и психотерапевтические блоки знаний и умений позволяют педагогу научно обоснованно организовать самопознание и самореализацию индивидуальных способностей, осуществлять саморегуляцию собственного поведения, выбирать формы и методы гуманистического взаимодействия с участниками педагогического процесса и оказывать при этом воздействие на них с целью корректировки их поведения и деятельности, обеспечивая психоэмоциональную устойчивость личности, имея традиции «сильных духом» славянских героев.

Нормативно-эвристическими показателями творческой деятельности, характерными для педагогического труда, являются:

а) осознание себя как творца в педагогическом процессе, которое проявляется в различных планах, в частности, в оценке собственной профессиональной пригодности к педагогической деятельности, своего личного места в развитии личности в поликультурном славянском пространстве;

б) осознание сущности, значения и задач собственной педагогической деятельности, ее целей; умение соотносить текущие педагогические задачи с перспективными (планирование «завтрашней радости», «верности вековым традициям славянства» и т.п.);

в) понимание студента как личности в педагогическом процессе, необходимости глубокого индивидуального подхода к человеку как объекту и субъекту воспитания, имеющему национальные особенности. Чем глубже педагог познает личность студента, тем эффективнее его педагогическое влияние, тем лучше чувствует себя студент в педагогическом процессе, который воспринимается им не как нечто чуждое ему, а как сама жизнь. В этом случае он становится соавтором воспитательного процесса, который творит педагог;

г) осознание педагогом собственной творческой индивидуальности. Только в этом осознании можно добиться единства педагогического приема и личностных качеств педагога, только в случае их творческого единства педагогическое воздействие будет «взрастать из личности педагога», и только тогда осуществится естественное педагогическое взаимодействие. Познать себя, свою индивидуальность в педагогической деятельности — значит сделать освоенную теорию и опыт достоянием собственной личности. Подчас педагог не может эффективно распорядиться своими возможностями, так как действительно не знает их. Копирование же образцов является частью «ученичества», но не самостоятельного творчества (Н. Д. Никандров, В. А. Кан-Калик). Осознание всех вышеперечисленных моментов является условием превращения профессиональной деятельности педагога в творчество.

Творчество педагога — сложная, интегральная, непрерывно развивающаяся система. Развитие этой системы осуществляется в направлении, заданном как социальными процессами, так и личностными смыслами педагога. Педагогическое творчество не исчерпывается выходом за пределы нормативной профессиональной деятельности педагога. Оно предполагает свободную ориентацию педагога в сложных, постоянно изменяющихся социально-политических и экономических ситуациях, компетентность в решении социально-педагогических и социокультурных вопросов, активное самосовершенствование личности.

Педагогическая деятельность по своей природе и сути гуманна. Вместе с тем ее гуманистическая направленность нередко деформируется как со стороны общества, так и со стороны отдельных педагогов (как правило, это отражается в содержательно-целевом, организационно-деятельностном, аналитико-результативном компонентах педагогического процесса). Сами педагоги нередко значительно деформируют гуманистическую направленность педагогической деятельности. В процессе педагогического проектирования и целеполагания, отбора содержания, выбора средств, методов и форм организации учебно-воспитательной работы нередко прослеживаются тенденции к исключению субъектности студентов, к разрушению содружества, взаимо-

уважения и доверия участников совместной деятельности и т.п. Бюрократическая система управления учебно-воспитательным процессом, нередко встречающаяся в высшей школе, авторитарный стиль руководства администрации и самих педагогов нивелируют заложенную в педагогической деятельности гуманистическую сущность.

Творчество педагога должно быть ориентировано на актуализацию гуманистических потенциалов учебно-воспитательной работы, обеспечивающей развитие личности студента в поликультурном пространстве. Творческая деятельность педагога должна быть направлена на создание в учебно-воспитательном процессе условий для саморазвития каждого студента как уникальной, неповторимой личности, имеющей развитое национальное самосознание, но уважающей культурные ценности иных цивилизационных групп мирового сообщества.

Создание условий для саморазвития личности студента в поликультурном образовательном пространстве ориентирует педагога на расширение и углубление субъектного взаимодействия между участниками педагогического процесса, обеспечение свободного развития студента, формирование у него национальной и общечеловеческой культуры, воспитание духовности и нравственности, формирование опыта социальной и профессиональной адаптации, развитие его индивидуальных особенностей и способностей, воспитание творческого стиля жизнедеятельности. Вместе с тем педагог должен осознавать, что свободное развитие личности предполагает взаимосвязь личности с обществом, людьми, ориентирует на воспитание у студента ответственности, формирование культуры мира, включает освоение национальных ценностей, воспитание духовности и нравственности, предполагает развитие интеллекта; что социальная и профессиональная адаптация — наличие опыта взаимодействия с окружающим миром, а развитие творческого стиля жизнедеятельности — освоение репродуктивных способов деятельности. Творчество педагога невозможно без самопознания, самосовершенствования, самореализации. Организация учебно-воспитательной работы как целостной системы жизнедеятельности студентов предполагает гибкое и мобильное

самообновление личности педагога, выражающееся в оптимальном использовании своих личностных качеств в педагогической деятельности (педагогизация личностных качеств), непрерывный профессиональный рост.

Личностная и профессиональная самореализация педагога осуществляется посредством вариативного взаимодействия со всеми участниками совместной деятельности (на основе сотрудничества и взаимодоверия). В сотрудничестве проявляются не только личностные и деловые качества педагога, но выявляются стратегические ориентиры его творческой деятельности. В результате аналитической работы осуществляются проектирование и создание конкретных моделей образовательно-воспитательных систем, обеспечивающих саморазвитие личности. Но образовательно-воспитательная система высшей школы может считаться педагогически полноценной только в том случае, если

обеспечивает саморазвитие личности студента и каждого участника совместной творческой жизнедеятельности.

Профессиональное творчество невозможно без постоянного развития психоаналитических способностей педагога, которые позволяют создавать необходимый интеллектуальный, моральный и эмоциональный комфорт для самореализации личности и осознания ею своей жизненной задачи, смысла жизни. Обретение педагогом свободы профессионального творчества предполагает обнаружение им и степени ответственности в выборе путей и способов реализации такового, выделение приоритетных ориентиров творческой деятельности. В настоящее время становится реальной разработка концептуальных основ новой интегральной парадигмы развития личности в образовательном пространстве на основе формирования у молодежи ценностей культуры в мировой цивилизационной системе.

Литература

1. **Казаренков В. И.** Высшее образование: миссия педагога // Педагогика. – 1998. – № 8.
2. **Никандров Н. Д.** Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. – 1998. – № 8.

СИСТЕМНО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД
НА КОММУНИКАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:
СТРУКТУРА ПРОЦЕССА И БАРЬЕРЫ

Чамкин А.С.,
МГПУ, Москва

В статье автором содержательно раскрывается теоретическое обоснование структуры коммуникационного процесса. Особое внимание уделено вопросу классификации коммуникативных барьеров.

Ключевые слова: система, системный подход, структура и элементы коммуникационного процесса, коммуникативные барьеры.

SYSTEM-SOCIOLOGICAL APPROACH
TO THE COMMUNICATION ACTIVITY:
STRUCTURE OF THE PROCESS AND BARRIERS

Chamkin A.S.,
MSPU, Moscow

In this article the author suggests the theoretical study of the structure of the communication process. The special attention draws to the problem of the classification of the communication barriers.

Key words: system, systems approach, structure and elements of the communication process, communication barriers.

**1 Структуры и элементы в изучении
коммуникационного процесса**

В изучении сложных объектов, особенно тех, которые связаны с человеком и человеческой деятельностью, в частности типа коммуникации, наши возможности невелики, так как много непознанного. В таких исследованиях, как подчеркивал Т. Парсонс, мы не можем руководствоваться суждением в постижении научной истины «все или ничего», здесь следует двигаться путем последовательного приближения.

Главными вопросами в изучении коммуникации становятся структура коммуникационного процесса и ее компоненты: как сказываются эти компоненты на структуре, усложняют ли они этот процесс и как в целом это отражается на процессе и результате коммуникационной деятельности? Эти вопросы очень важны в деле понимания коммуникационных процессов. Наша задача — их рассмотреть.

Несмотря на то что в ряде случаев в нашем концептуальном знании присутствует значительное научное несовершенство, мы можем обладать возможностью получения достоверных и важных данных. В данном случае эту задачу может выполнить общая теория систем

и системные знания об изучаемых объектах. Большое внимание структурному анализу и основным приемам работы с ним были разработаны в рамках структурно-функционального анализа. Здесь можно выделить работы Т. Парсонса «О структуре социального действия» (1937) и Р. Мертона «Социальная теория и социальная структура» (1949). Но надо представлять себе, что идеи и методы системного анализа внесли существенные изменения в концепции этих теоретиков социологии.

При описании объектов с системных позиций важную роль играют их свойства. В предыдущей главе мы выделили следующие свойства: 1) наличие элементов, 2) структуры, 3) организация и 4) эмерджентность (несводимость характеристик элементов к характеристике системы). Нужно иметь в виду, что эти свойства так тесно переплетаются, что 1) набор аналитических элементов никогда не существует 2) без концептуальной структуры конкретной системы, к которым этот набор применим, 3) без соответствующей организации как системы координат и 4) без описания соответствующих характеристик желаемого результата системы в целом. Но исследования системных объектов могут отличаться разной степенью внимания, которое они уделяют этим

четырем свойствам. Данное исследование, подобно любому другому, должно включать их все, но основной интерес будет сосредоточен на двух из них — на понятии элемента и структуры. Нас, прежде всего, будут интересовать единицы и их структурные взаимосвязи, из которых складываются коммуникативные системы. Эти конкретные системы элементов и структур суть все явления, которые могут быть описаны в терминах организации коммуникативного действия. Аналитические элементы могут быть рассмотрены в различных структурных связях, но в каждом конкретном случае нужно предпринимать разработку определений и взаимосвязей элементов в структуры, соответствующих системным объектам.

Рассмотрение элементов системы предполагает, естественно, два этапа. Первый — определение и классификация элементов и их единиц. Второй — определение соответствующих отношений этих элементов в виде структур. Последние в системных исследованиях могут быть обозначены как структурные отношения. Тогда основным каркасом системного подхода может считаться структурный срез изучаемого объекта, который можно рассматривать в виде его «анатомии». Все структуры должны рассматриваться сквозь призму возможности анализа как можно большего количества элементов, следовательно, анализ элементов и анализ структур должны быть тесно взаимосвязаны. Отсюда не следует, что только один набор элементов годен при анализе данной конкретной структуры только потому, что она описана адекватно. Относительно многих системных объектов является установленным фактом, что при анализе возможны различные наборы элементов. Например, если взять такие коммуникативные системы, как вербальные и невербальные или межличностные и массовые коммуникации, то окажется, что многие из них имеют разные наборы элементов, составляющие эти коммуникации. Парсонс относительно таких случаев замечает, что имеющаяся возможность анализа при помощи различных элементов должна предостерегать исследователя от нежелательной попытки перескочить, минуя структурный анализ системы, к описанию и аналитическому исследованию элементов системы. Его предостережения и советы вполне обоснованы, так как, анализируя работы Парето, Дюркгейма,

Вебера, которые, по сути, занимались общим для них исследуемым объектом, Парсонс столкнулся с проблемой терминологической идентификации. Он писал, что в работах по исследованию общества как системы у различных авторов способы описания этой системы так «широко варьируются, что оказывается невозможным без длительного и трудоемкого анализа свести их аналитические элементы к терминам единой системы» [5, с. 37].

Остановимся на задаче структур с позиций современных представлений о системах. Структура осуществляет перевод неструктурированной системности объекта в структурированную. Например, из случайного набора слов за счет их структурирования можно создать осмысленное предложение. Образование структур позволяет из стремящихся к распаду элементов создать определенный порядок. В социальных системах при прекращении действия элементы выпадают из сложившихся структур, но, по мнению Лумана, у них есть готовность для дальнейшей репродукции, и они сохраняют возможность возникать заново и включаться в структуры [3, с. 371–372]. Это хорошо видно на примере любого языка. С одной стороны, без структурной связи функции элементов не реализуются, с другой — через структуры уточняется временная соотнесенность элементов. Так, в коммуникативном акте последовательно включаются вначале одни элементы в систему действия или взаимодействия, затем другие. Таким образом, только исходя из отношений между элементами и их структурных связей, мы можем вполне обоснованно описать характеристики и квалифицировать элементы системы, а в случае социальных систем описать и квалифицировать смысл их действий. Мы можем дать характеристику человеку только после того, как он вступит в коммуникацию, до этого мы ничего сказать о нем не можем.

Здесь нужно обратить внимание на одно очень важное требование к структурам, они носят абстрактный характер, в отличие от конкретного статуса элементов. Но абстрактность не предполагает, что любая структура может быть создана из любых элементов, но должна означать, отмечает Луман, что «структуры могут продолжать существовать и реактуализоваться и при замене элементов» [3, с. 372]. Он утверждает, что конкретные изменения

элементов или частей структур могут не влиять на характер структур. Это приводит к мысли о переоценке распространенной точки зрения в определении структуры как отношения между элементами. Согласно этой позиции, исчезновение элемента ведет к распаду связей в структуре. Современные представления об автопоэзисных системах свидетельствуют о том, что отношения между элементами становятся структурно значимыми лишь потому, что каждая конкретная связь есть выбор из множества комбинаций, каждая из них несет в себе определенные преимущества или риски. В языковом общении мы можем выразить одну и ту же мысль различными как языковыми, так и неязыковыми средствами. Это дает возможность взглянуть иначе на характеристику структуры, суть которой связана с ограничением связей между элементами, допускаемых саморазвитием системы [3, с. 372]. Постоянной величиной в таких структурах должна оставаться возможность выбора связей при смене элементов.

Наличие единиц и структур в коммуникационных системах предполагает их взаимодействие в виде определенного процесса. Наиболее удобное описание этого процесса было сделано К. Шенноном и У. Уивером. Коммуникацию они представили как последовательный технологический процесс с выделением ключевых элементов. Предложенная ими схема с определенными дополнениями и изменениями используется во многих работах в качестве инструмента анализа коммуникации. Рассмотрим характеристики и функции следующих элементов коммуникационного процесса: источник (отправитель) сообщения, кодирование и декодирование, сообщение, канал коммуникации, получатель, обратная связь. Эта схема не исключает разорванности или прерывности процесса, т. е. отсутствия одновременности действий в коммуникации отправителем и получателем, а может предполагать потребление информации получателем по истечении некоторого времени. Такая ситуация характерна для работы средств массовой информации (СМИ — газеты, радио, телевидение) и Интернет со своими потребителями.

1.1 Источник (отправитель) сообщения

Инициатором коммуникативного действия выступает создатель или отправитель сооб-

щения. *Источником сообщения* могут быть отдельные индивиды, группы людей, общественные институты (государственные учреждения, политические партии, общественные организации, фирмы и т.п.), СМИ и Интернет. В этой роли выступают как отдельные индивиды, так и обезличенные или институализированные члены общества. Коммуникативный процесс начинается только тогда, когда у отправителя возникает желание создать и отправить сообщение, конечно, адресат для него уже известен. Это необязательно должна быть конкретная личность, ею может быть и безличная аудитория. Этот импульс закладывает первый этап в коммуникации.

Одним из первых на роль и значение отправителя сообщения обратил внимание Гаральд Лассуэлл (1902–1978). Объектом его исследований были средства массовой информации (СМИ). Только в процессе подготовки информационного материала к выпуску он проходит три стадии: работа репортера на месте событий, затем подгонка материала под требования данного СМИ редактором и выпуск материала комментатором. Рассматривая процедуру подготовки сообщения, особо он выделяет группу специалистов, работа которых влияет на содержание информации: редакторов, цензоров, ньюсмейкеров. Эта группа манипуляторов или гейткиперов (Gatekeeper — букв. привратник, страж ворот). В начале 40-х гг. XX в. термин «привратник» впервые использовал в своих работах психолог Курт Левин (1890–1947).

Нужно отметить, что Лассуэлл очень точно применил этот термин по отношению к редакторам и прочим специалистам, отбирающим сообщения для своей газеты или радиопередачи. Эта профессиональная группа ответственна за принимаемые решения о том, какая информация должна быть представлена публике, причем при принятии решения она ориентируется на собственные политические пристрастия и свои представления, что интересно читателям или слушателям.

Если практика работы СМИ показывает, что реально используется только 10% новостной информации, поступающей от репортеров и телеграфных агентств, а с учетом сетевого трафика еще меньше, то роль «привратника» трудно переоценить. Все те, кто стоит у истоков подготовки сообщения, в той или иной форме причастны к контролюрованию

потоков информации. Это означает не только фильтрацию, но и серьезную коррекцию информации в процессе ее сбора и предварительной обработки. Таким образом, вполне резонно возникает вопрос о полноте и объективности сообщений, передаваемых СМИ.

Впоследствии в работах по проблемам гейткипинга (gatekeeping) дается иная интерпретация этого процесса, который у Лассуэла был излишне субъективным. О современной ситуации А. Черных пишет, что американская исследовательница этой проблемы П. Шумейкер, основываясь на материалах отбора локальных телевизионных новостей, подчеркивает коллективный характер процесса принятия решений по формированию информационных сообщений. Появились новые «агенты влияния». В этой группе значительную роль в принятии решений играют рекламодатели, специалисты по связям с общественностью, группы давления, «новостные менеджеры». Происходит появление новых приоритетов, в коллективном гейткипинге учитываются не только факторы массового сознания и ожидания аудитории, как они представляются работникам СМИ, но и ценностный характер сообщений с учетом культурных и идеологических критериев, а также вопросы стоимости информации [11, с. 200].

В межличностной коммуникации роль источника сообщения, в отличие от массовой коммуникации, формулируется во многом под влиянием структурно-функционального подхода. Дело в том, что Т. Парсонс, как идеолог этого подхода, сделал основным понятием и единицей социологического анализа «социальное действие», наравне с ним рассматривалось также и понятие «взаимодействие». Социальное действие осуществляется индивидом — «актором», оно предполагает наличие смысла или намерений и этим отличается от импульсивного или рефлексивного поступка, лежащего в основе бихевиористских теорий. Причем именно бихевиористские концепции использовал Лассуэлл при описании структуры влияния средств массовой информации.

В современных условиях мы видим возросшие требования к этому элементу коммуникационного процесса. Информационные сообщения как объект целенаправленного создания определяются исходной коммуника-

тивной установкой отправителя или источника сообщения. Г. Почепцов выделяет три типа такой установки, различающей разные виды моделирования действительности:

- эквивалентность, когда имеется четкий физический объект, например, новость, которая отражает происходящие события;
- подобие, где не имеется четкого соответствующего типа физического объекта, например, использование синонимов в разговоре или мьяльная опера;
- отклонение, когда четкий физический объект не рассматривается в качестве главной основы для сравнения, например, поэтическая метафора или музыка [7, с. 21].

Говоря об источнике сообщения, нужно выделить его две возможные роли. Одна роль связана с создателем сообщения. Другая роль относится к коммуникатору, который непосредственно занимается передачей сообщения. В межличностной коммуникации они совпадают в одном лице. В СМИ эти роли разведены. Например, в журнале публикуемая реклама делается специальными рекламными агентствами, которые выполняют волю заказчика, т. е. они являются создателями сообщения. Журнал как коммуникатор предоставляет свои страницы и своих читателей. От источника зависит структурирование и характеристика информационного сообщения. Важную работу по созданию правил коммуникации провел П. Грайс. Среди его правил выделяются такие, в рамках которых формулируются следующие требования:

- количества информации,
- качества информации,
- отношения в коммуникации,
- стиля поведения в коммуникации [7, с. 22].

В области количества информации требуется, чтобы участие в коммуникации было настолько информативным, насколько это требуется, одновременно оно не может быть более информативным, чем требуется. Здесь очень важно соблюсти меру избыточности информации. В случае качества коммуникации речь идет о двух требованиях: 1) не говорить того, что считается ложью; 2) не давать информации, если нет доказательств для ее подтверждения.

От отправителя зависит характер коммуникационных отношений, которые реализуются в требованиях релевантности. Он должен

заранее определить, какого рода впечатление сложится у получателя от переданного сообщения, как оно будет воспринято и интерпретировано получателем. При этом нельзя быть уверенным, что информация будет усвоена так, как хотел бы отправитель. В этом случае важную роль играют такие характеристики источника, как его статус, надежность и квалификация. Высокий статус, квалификация во многом влияют на аудиторию и определяют степень доверия к информации.

Стиль поведения в коммуникации требует от отправителя соблюдения ряда условий. Так, например, содержание сообщения должно быть изложено понятным языком, в нем нужно избегать неоднозначности, оно должно быть кратким, но ясным, и в нем должны быть соблюдены основные методические правила. Отправитель просто обязан учитывать общую ситуацию, от которой во многом зависит процесс коммуникации и сила воздействия сообщения на аудиторию. Например, ситуация может быть благоприятной, неблагоприятной или нейтральной. Соответственно этому формулируется тема сообщения, определяется время его обнародования, а также способ представления (кодирования) [7, с. 22–23]. И если информационный объект формируется коммуникацией, то, говоря об информационном субъекте, нужно учитывать его психологические характеристики: он может быть активным или пассивным, может быстро реагировать на ситуацию, а может — медленно, может ориентироваться на группу, а может быть индивидуалистом и т.п.

1.2 Кодирование и декодирование

В модели Шеннона следующим элементом коммуникационного процесса является кодирование. Под *кодированием* понимается преобразование, с помощью которого сообщения могут быть переведены из одной системы знаков в другую. Типичными примерами здесь могут служить, например, перевод текста на другой язык, использование для передачи сообщений азбуки Морзе, семафорного кода, жестов глухонемых и других кодов. Человеческая речь при таком понимании также представляет собой один из кодов. Сообщения могут быть закодированы после того, как они уже выражены посредством знаков (например, букв русского алфавита). Это означает,

что в результате кодирования сообщение превращается в последовательность произносимых слов.

На этапе кодирования главной задачей становится необходимость доведение замысла отправителя до получателя. В процессе коммуникации за счет определенных средств нужно обеспечить такую интерпретацию сообщения получателем, которая адекватна замыслу отправителя. Для этого используются системы кодов в виде различных символов и знаков, одинаково понимаемых участниками коммуникации. Примером набора знаков являются шахматы или колода игральных карт, а правила игры обеспечивают общение и упорядоченное поведение игроков. Каждый водитель в России, как и в любой стране, обязан знать правила уличного движения, причем предполагается, что следование дорожным знакам по этим правилам приведет к согласованному и упорядоченному поведению водителей на дорогах страны. Проблеме кодов в коммуникациях большое внимание уделил итальянский культуролог, семантик Умберто Эко (1932) в работе «Отсутствующая структура. Введение в семиологию» (1980), на русском языке вышла в 2006 г. На простой коммуникационной модели в виде информационного регулирования уровнем воды в водохранилище он рассматривает задачи кодирования. Рассмотрим этот пример. Чтобы известить адресата/дежурного о том, что вода достигла нулевой отметки и создает опасность затопления населенных пунктов, нужно послать ему сообщение. Таким сообщением может быть загорающаяся в нужный момент лампочка, включенная в электрическую цепь, которая через систему индикаторов контролирует уровень воды в водохранилище. Кодом является состояние лампочки: она горит, значит, вода у края отметки; не горит — вода не поднимается. Задача кода в данном случае — определять соответствие между лампочкой (горит или нет) и уровнем воды (есть нулевой уровень или нет) [12, с. 35]. Но задачи кода — это не только информирование. В коммуникациях всегда имеется нужда в упорядочивании действий. Что дает в этом случае использование кода? Вода в водохранилище из-за погоды все время опускается или поднимается на миллиметры, сантиметры, что является информационной характеристикой уровня воды. Этим

состояний, причем каждое еще можно обозначить символом, может быть множество, и если все время информировать о них адресата, то это приведет к большому удорожанию коммуникации и потере качества информации.

Выручают коды, они обо всех этих состояниях не информируют адресата. Таким способом ограничиваются возможности задействованных элементов и число самих элементов. Например, можно учесть еще две-три позиции перед нулевым уровнем воды, скажем, уровень 2 и 1, соответственно нужно будет включить еще две-три лампочки. Помимо уровней 2 и 1, все прочие для нас несущественны, мы их не принимаем во внимание. Таким образом, формируется код, например ABC, т. е. из многочисленных возможных комбинаций символов выделяются некоторые в качестве наиболее вероятных [12, с. 44]. За счет кодов резко сокращаются информационные возможности источника, но в то же время действенность и экономия при передаче сообщений резко возрастает.

Все сказанное, отмечает У. Эко, относится к техническим системам, когда: 1) имеется источник информации и имеется отдельное передающее устройство, в котором, согласно заложенному коду, осуществляется идентификация смысловых признаков и отсеивание всего того, что не предусмотрено кодом; 2) машина — как передающее, так и принимающее устройство — не в состоянии «усомниться» в правильности кода. Но нас более интересуют социальные коммуникации, когда: 1) адресатом сообщений оказывается человек, а источником является машина; 2) источником информации становится человек; 3) предполагается, что возможны случаи, когда либо отправитель, либо адресат могут усомниться в правильности кода. В этих случаях коммуникация должна строиться не на сигналах, а на смыслах [12, с. 46]. Предположим, что адресат сообщения, информирующего об уровне воды в водохранилище, — не механизм, а человек. Зная код, он отдает себе отчет в том, что последовательность ABC означает нулевую отметку, это человека может беспокоить. Это беспокойство связано с содержанием сообщения, которое сообщает не только то, что предусмотрено кодом (вода достигла нулевой отметки), но и сигнализирует об опасности. С машиной такого не бывает: соответ-

ствующим образом настроенный механизм, получив сообщение ABC, реагирует согласно заложенной программе, ему доступна информация, но значение и его смысл ему недоступно. В связи с этим У. Эко дает определение кода как системы, которая устанавливает: 1) репертуар противопоставленных друг другу символов; 2) правила их сочетания; 3) исключительно для данного контекста однозначное соответствие каждого символа какому-то одному означаемому [12, с. 44].

В прикладных вариантах теории коммуникации переработку исходной идеи сообщения с целью ее доведения до адресата зачастую рассматривают как процедуру кодирования. Особенно часто это практикуется в политической или маркетинговой коммуникации. Например, маркетинговая программа компании может иметь в своем арсенале разнообразные средства достижения целей: рекламу, пиар, стимулирование сбыта, рекламу в местах продажи, использование мероприятий спортивного и увеселительного характера, персональные продажи. Для каждого из перечисленных случаев характерна особая форма представления информации, использования языка и других коммуникативных средств доведения сообщения до адресата. Исходная идея перерабатывается каждым конкретным кодировщиком: топ-менеджером, маркетологом, специалистами по рекламе и пиару, продавцами и др., каждый из них привносит свое субъективное видение, желая повысить эффективность коммуникации.

Элемент декодирования в коммуникативном процессе связан с принимающей стороной, его задача — обеспечить обратный перевод закодированного сообщения на язык, понятный получателю. *Декодирование* — операция, обратная кодированию, она нужна для восстановления информации по полученной последовательности кодов. Операции кодирования и декодирования называются обратимыми, если их последовательное применение обеспечивает возврат к исходной информации без каких-либо ее потерь, например, так работает телеграф. Примером кодирования необратимого может служить перевод с одного естественного языка на другой, например, с английского на русский, если мы используем обратный перевод, то, вообще

говоря, не сможем полностью восстановить исходный текст.

В связи с этими уточнениями понятие «декодирование» в социальной коммуникации используется в более широком плане. Оно может быть рассмотрено, во-первых, как процесс придания определенного смысла полученным сигналам, во-вторых, как процесс выявления исходной идеи отправителя и понимания смысла его сообщения. Главным становится адекватность реакции получателя на сообщение отправителя на основе использования идентичных кодов.

В процедуре декодирования большую роль играют психологические особенности личности, расшифровка сообщения во многом зависит от восприятия человеком как содержания информации, так и личности отправителя. Именно этим обусловлены предвзятые мнения, субъективные оценки и различия в усвоении одной и той же информации.

1.3 Сообщение

Под *сообщением* будем понимать осмысленную и закодированную с помощью языка или других знаковых систем информацию [5, с. 143]. Когда мы имеем дело с техническими системами по передаче информации, мы не выходим за рамки кибернетики, принципы работы которой построены на передаче и приеме только сигналов. Но если в коммуникации участвует человек, то мы должны говорить не о сигналах, а анализировать передачу и усвоение смыслов. С этого момента речь должна идти уже о процессе осмысливания, ведь в этом случае сигнал, знак, код — это не просто ряд дискретных единиц, рассчитываемых в битах информации, но, скорее, значащая форма, которую адресат-человек должен наполнить значением.

Если коммуникацию мы рассматриваем как механизм общения и процесс взаимодействия участников, то сообщение есть содержательная сторона или информация, передаваемая в процессе коммуникации. Все имеющиеся коммуникационные каналы: межличностные, выступления перед публикой, использование телефона, телеграфа, прессы, радио, телевидения, Интернет — предназначены для передачи сообщений. Содержание сообщений составляет все формы человеческого знания, к ним мы можем отнести какие-либо сведе-

ния, факты, аргументы, доводы, идеи, мнения, размышления, эмоции и т.д. Сообщения могут быть не только вербальными, передаваемыми в письменном или устном виде, но и невербальными — в виде изображений, таких, как рисунок, схема, фотография и др., или предметов, таких, как скульптура, архитектурное сооружение и др.

Эффективность коммуникационного процесса во многом определяется степенью понимания сообщения. Особо остро это проявляется во время речевой коммуникации. Здесь можно выделить четыре уровня понимания речевого сообщения. К первому уровню относят семантику, основными единицами которой являются слова и словосочетания, грамматика. Сообщения на этом уровне понимаются непосредственным образом, для этого достаточно фонового знания языка, который используется в коммуникации. (Фоновые языковые знания — это знание каких-либо реалий говорящим и слушающим, которые подразумеваются, но явно не проговариваются в диалоге и которые являются основой языкового общения.)

Второй уровень можно определить как этносемантический, так как слова и словосочетания отражают культуру народа, который говорит на этом языке. На этом уровне понимание строится с учетом знаний социокультурных факторов и оценочных аспектов среды. Хорошо известно, что в разных культурах существуют свои стереотипы, за отдельными понятиями могут скрываться совершенно разные ассоциации. Например, белый цвет для русских людей — цвет чистоты, радости, больничного халата, а для народов востока — это цвет траура.

На третьем уровне речевое общение включает в себя многие формы невербальной коммуникации: позу, мимику, жесты и др. Психологи подсчитали, что в процессе коммуникации люди используют 60–80% невербальных средств и лишь 20–40% являются вербальными средствами. Использование позы, мимики, жестов, дистанции говорит о многом. Эти средства играют большую роль в речевом общении, так как далеко не все может быть выражено словами.

Четвертый уровень можно назвать дискурсивным, так как здесь основной единицей выступает модель дискурса, характерная для той или иной социальной группы или приме-

няемая в той или иной ситуации. В процессе речевого сообщения мы часто полагаем, что противоположная сторона видит, слышит и думает так же, как мы, соответственно хорошо понимает наши истинные побуждения и намерения. Но практика показывает, что это далеко не так. Дискурсы политиков и врачей, учителей и военных выглядят совершенно по-разному. На дискурсивном уровне информация проходит через своеобразный социокультурный фильтр, который определяется сложными историческими, культурными особенностями поведения, традиций, религий, уклада и уровня жизни. Умение видеть эти особенности приводит к успешному и эффективному речевому сообщению [13, с. 500–502].

Проблема сообщения, его оценка и восприятие принимают совершенно иной вид и иное значение при использовании средств массовой коммуникации. Она очень подробно рассматривалась французским философом Жаном Бодрийяром (1929–1997). Останемся на идее Бодрийера о кодах и симулякрах. Согласно Бодрийеру, мы живем в эпоху общества изобилия. В этом обществе человеком руководят не его потребности, а возможности приобретения товаров, значимость которых зависит от их престижности и знаковой сущности. Именно этим объясняется в современном обществе роль рекламы как сообщения или «дискурса о вещи». Реклама стремится управлять потреблением, создавая легенду и вовлекая в нее: «не “веря”» в этот товар, я верю рекламе, которая пытается заставить меня в него поверить» [1, с. 180]. Это логика верования, но не желания обеспечивает реальную действенность рекламного сообщения. От знаков она переходит к кодам.

Коды в обществе выполняют две задачи. Одна из них позволяет расширять производство до невероятных масштабов. На основании кодов можно воспроизводить множество товаров и услуг. С другой задачей кодов связано то, что реальные объекты трудно выделить, потому что многие из них моделируются и воспроизводятся искусственно на основе программ и кодов. Объекты и сложные системы возникают из компьютерных моделей, голограммы замещают предметы, растения и живые существа клонируются. Коды позволяют не обращаться к реальности и порождают

виртуальный мир. Возникает феномен обратимости из реального мира в виртуальный и из виртуального в реальный. Это эпоха симуляции и симулякров (от лат. *simulation* — видимость, притворство, имитация). Симулякр обозначает модель (физическую, математическую, компьютерную или иного рода).

Подмена сообщений о мире реальном языком симулякров меняет представления человека об обществе. Человеческая жизнь из многомерной становится одномерной, так как разные представления сглаживаются или исчезают. Например, в политике с появлением идеологий, никак не связанных с оценкой социальных явлений и процессов, теряется различие между правым и левым движением. Сообщения или сигналы об их идеологических представлениях столь запутаны, что они сами не знают о своем месте в политической жизни. В сообщениях масс-медиа общество перестает различать истинное и ложное, для общественного мнения это становится незначимым. Главный смысл составляет лишь сенсация, ведущая к ее обсуждению до следующей сенсации. Происходит трансформация и исчезновение различий между понятиями красивое и безобразное в жизни, полезные и бесполезные вещи, что определяло ранее жизнь человека. Все это приводит к исчезновению различий между реальным и воображаемым [11, с. 270]. Если в мире гиперреальности все равнозначно, то сообщения, как элемент коммуникации, только отражают это, они не несут в себе возможности критического анализа. Нельзя не отметить, что Бодрийер преувеличивает роль симулякров в обществе, но и не замечать их в нашей жизни не стоит, так как они дают превратное толкование многих процессов и явлений.

1.4 Канал коммуникации

Такое чисто техническое понятие, как «канал», появилось и закрепилось в теории коммуникации благодаря работе К. Шеннона по исследованиям таких технических средств связи, как телефон, телеграф, радио. В некоторых работах под *каналом коммуникации* понимаются определенные средства, позволяющие передавать сообщение от источника к получателю. С учетом этого подхода каналы разделяют на средства массовой и межличностной коммуникации. В массовой коммуникации

ции используются технологические средства передачи информации, в межличностной — средства социально-психологического взаимодействия участников. В этом случае мы видим совпадение понятий «канала» и «средства» коммуникации.

В других работах авторы стоят на более строгих научных позициях, они разделяют эти понятия. Под *средствами* коммуникации в данном случае понимаются как способы кодирования (буквы, звуки, слова, жесты и т.п.), так и технические средства кодирования (телепередатчик и телеприемник, телефонный аппарат, компьютер и т.д.). *Канал* коммуникации представляет собой линию связи или маршрут для передачи сообщения [5, с. 144–145]. Это позволяет разделить каналы на *естественные*, возникающие на основе взаимодействия человека с другими людьми и с внешним миром при участии разных органов чувств (зрения, слуха, кожно-тактильных ощущений и пр.), и *искусственные (технические)* — линии телефонной, телевизионной, радиосвязи, сети Интернет и пр.

Во второй половине XX в. М. Маклюэн были предложены новые взгляды на понимание роли каналов и значение в эффективности сообщений в коммуникации. Он видел свою задачу в изучении разных форм культуры как средства общения, где коммуникации играют системообразующую роль, формируя психологию индивида и условия его повседневной жизни. Каждое новое средство сообщения (речь, письменность, печать, электронные средства), воздействуя на человека, радикально изменяют работу его органов чувств в восприятии действительности. Все это приводит к возникновению нового уклада жизни, ценностям и социальным формам [11, с. 240–241].

Средства электронной коммуникации способствуют появлению нового типа общества, которое Маклюэн называет «электронным обществом». В этом обществе вновь возрождается устная коммуникация, так как созданные на основе электричества глобальные коммуникационные сети позволяют индивиду ощущать не только последствия каждого своего действия, но — и это главное — действия других людей. Современные электронные СМИ на новом уровне возрождают ту эмоциональную форму восприятия мира, которая была свойственна первобытной

устной культуре общения и затем вытеснена печатными средствами коммуникации. Форма передачи и восприятия сообщения становятся более личностными. Это стало возможным за счет стремительного сжатия пространства, времени и информации, когда находящийся в одном месте индивид может одновременно «переживать» состояние отдаленных объектов. Тем самым происходит снятие различий между «центром» и «периферией», и возникает «глобальная деревня» (земной шар под сетью электронных технологий оказывается не больше деревни) [4, с. 103–104]. Особенностью этого нового типа общественного устройства оказывается возможность «максимального разногласия по всем вопросам» в силу наличия бесчисленных индивидуальных точек зрения (возможности, которые ныне демонстрирует Интернет). Другая важная интрига развернулась вокруг его известного выражения «средство сообщения есть (само) сообщение». Сам автор объясняет свою идею следующим: во-первых, технические возможности канала передачи выражают уровень технологического развития общества и характер вытекающих из этого социальных изменений; во-вторых, содержание сообщения становится интересным для людей только в связи с тем, что о нем сообщили по коммуникационному каналу [4, с. 9–11]. Таким образом, не столько важно само содержание сообщения, сколько то, где и каким образом осуществляется передача сообщения и, главное, какие средства для этого используются.

В центре внимания при анализе электронных средств у Маклюэна было телевидение (ТВ). На его примере он подчеркивал, что по ТВ как каналу невозможно «перегонять все, что угодно». Любая передача сообщения по ТВ принимает на себя часть его природы и отражает его свойства, оно становится телеподобным и телегенным. [11, с. 244]. ТВ очень специфично в процессе восприятия сообщения, оно перестраивает психологию воспринимающего и характеризуется большей вовлеченностью зрителя, чем, например, радио или кино. Он пишет: «Телевидение не подходит для создания фона. Оно захватывает вас. Вы должны быть вместе с ним» [4, с. 103–104]. По словам Маклюэна, телевизор позволяет «смотреть вперед через зеркало заднего вида», т. е. человек оценивает реальность на основе

понятий из своего прошлого, с учетом личного опыта и понимания.

1.5 Получатель

В предлагаемой схеме коммуникационного процесса *получатель* выступает ключевым элементом, ради него осуществляется коммуникация и именно ему адресовано сообщение. В роли получателя может выступать отдельный человек, группа, организация, общество. В теории коммуникации используется понятие аудитория, обозначающая массовых получателей информации. Аудитория может быть массовой или специализированной. Критерием их разделения выступает характер получения информации в коммуникационном процессе. С учетом этого критерия к *массовой аудитории* относятся все потребители информации, распространяемой по каналам СМИ (читатели газет, журналов, книг, радиослушатели, телезрители, покупатели аудио- и видеопродукции, участники сети Интернет и т.д.). Ее главной характеристикой выступает массовость. Иногда к массовой аудитории относят случайные объединения людей, не имеющих общих признаков и интересов (толпа зевак, собравшихся послушать уличного оратора или музыкантов и пр.). Этот случай нас интересовать не будет.

Несколько иную характеристику имеет *специализированная аудитория*. Она включает множество индивидов с общими целями, ценностями, стилем жизни, а также с общими профессиональными, культурными, социальными и иными признаками. Совокупность этих факторов делает эту аудиторию достаточно устойчивым объединением. Как о специализированной можно говорить об аудитории определенного вида массовой коммуникации (только о радиослушателях либо только о телезрителях, читателях газет и т.д.); об аудитории отдельных видов сообщений (рубрик) — спортивных, криминальных, новостных, культурных и пр.; об аудитории конкретного канала массовой коммуникации.

Первые исследования относительно изучения роли получателя в процессе коммуникации были проведены Г. Лассуэллом и относились к аудитории средств массовой коммуникации. Лассуэлл поддерживал взгляды социологов той поры на роль СМИ, которая сводилась в период активной миграции и перемещений

населения к компенсации недостающих или разрушенных социальных связей. Аудитория СМИ, представляющая пассивную массу из отдельных индивидов, способна лишь реагировать на внешние воздействия. В силу бихевиористских убеждений о возможности регулирования поведения человека на основе схемы «стимул-реакция», он формулирует концепцию безоговорочного влияния СМИ на аудиторию, используя при этом метафоры «подкожного впрыскивания» и «магической пули». По его мнению, СМИ действуют на человека как «инъекция» или как «золотая пуля», образ из американских вестернов, поэтому они всемогущи и могут делать с ним все, что угодно. Человек в этой ситуации не в состоянии противостоять пропаганде и влиянию СМИ, он лишь реагирует определенным и ожидаемым образом на предлагаемые стимулы. Как правило, такими стимулами были пропагандируемый СМИ набор жизненных стандартов, характерных для американского общества той поры.

В целом, отношения между средствами массовой коммуникации и их потребителями, согласно взглядам Г. Лассуэлла, можно охарактеризовать следующим образом:

- со стороны СМИ воздействия на индивида безграничны;
- со стороны индивида он открыт и не защищен перед манипуляциями СМИ;
- технологически СМИ воздействует на изолированного индивида по принципу «инъекции» [11, с. 205].

Эти теоретические представления о роли получателя информации были в корне пересмотрены в результате социологических исследований аудитории СМИ. Австрийский социолог Пол Лазарсфельд (1901–1976) эмигрировал в США в 1935 г. и оказался вовлечен в исследования средств массовой коммуникации. Нужно отметить, что концептуально его вполне устраивали идеи Лассуэлла. Но дело в том, что Лазарсфельд привнес в социологию очень высокие требования к исследованию, прежде всего к использованию количественных методов. Он ввел в практику панельные или повторные исследования одних и тех же людей для изучения эффектов воздействия СМИ.

В исследовании 1940 г. о роли СМИ в пропагандистской компании по выбору президента

США он обратил внимание, что результаты этого исследования не укладываются в рамки требований Лассуэлла. Поэтому он вынужден был их пересмотреть и выдвинул новые рабочие гипотезы относительно воздействия СМИ на индивида. Проверка гипотез полностью перевернула прежние представления и показала, что:

- СМИ не являются основным источником информирования индивида;
- на индивида СМИ не воздействуют прямо и непосредственно;
- информация усваивается индивидом не напрямую из СМИ, а через социальное окружение [11, с. 213].

Это и последующие исследования П. Лазарсфельда, Б. Берельсона и других членов группы выявили ряд закономерностей относительно повышения роли первичной группы, усиление эффекта усвоения информации из СМИ после некоторого времени, значение межличностного общения и другие. В данном контексте нас больше будет интересовать межличностная коммуникация. С распространением идей структурно-функционального подхода понимание поведения человека как осмысленного и рационального, в отличие от рефлекторного или бихевиорального понимания, становится ключевым в исследованиях. В межличностном общении основное место занимают цели и смыслы, а не рефлексы или инстинкты.

Стало очевидным, что в вопросе влияния массовой и межличностной коммуникации на получателя информации преимуществами обладает последняя в силу ряда факторов. Во-первых, несмотря на то что межличностная коммуникация менее целенаправленна, ее эффективность выше. На человека оказывает воздействие даже пассивное участие в общении, он корректирует свое восприятие и оценку информации. Более того, в межличностной коммуникации участник, помимо достижения цели общения, сразу получает эмоциональное одобрение или похвалу за участие в коммуникации, что значительно усиливает ее результативность.

Во-вторых, только в процессе межличностного общения можно использовать широкий набор инструментов влияния на получателя, что позволяет сделать эту коммуникацию гибкой и успешной. Личное влияние на

участника коммуникации дает возможность моментально реагировать на сопротивление убеждению. Под воздействием личного влияния человек иногда действует даже не будучи уверенным в правильности своих поступков. Хорошо известны факты, когда человека при личных контактах просят сделать что-либо, не меняя его убеждений, например, участвовать в благотворительности без обсуждения его оценок этого действия.

В-третьих, личное влияние в межличностной коммуникации построено на принципе обратной связи, поэтому чаще всего получение отрицательного результата, возникающего неожиданно, исключается. Этому способствует наличие доверия в ближайшем социальном окружении на основе совпадения оценок. В то время как в массовой коммуникации ситуация отрицательного восприятия информации возникает довольно часто. Мнение человека из своей микрогруппы более значимо или релевантно, чем мнение анонимного редактора газеты или ведущего на радио, которого люди не знают.

Эффективность коммуникации во многом зависит от личностных характеристик получателя, причем в той же степени, как она обусловлена характеристиками источника коммуникации (его статусом, надежностью и компетентностью). Так как коммуникация — двусторонний процесс, то важным условием является способность получателя воспринимать и декодировать посланное ему сообщение, т. е. распознавать и интерпретировать его смысл. Он должен в той же степени, как и отправитель, знать эти коды, например, знать этот язык. Полноценная коммуникация определяется таким социальным набором получателя, как компетентность, жизненный опыт, групповая принадлежность, ценностные ориентации, общая культура. Не менее важны те социокультурные рамки для участников коммуникации, в которых осуществляется коммуникативный процесс. Результативность конкретной коммуникации можно определить по реакции получателя.

Чаще всего об эффективности коммуникационной деятельности судят по степени ее влияния на получателя, на его установки как относительно устойчивые представления, привычки, стереотипы и т.д. В процессе коммуникации достаточно сложно изменить

поведение индивида, особенно если ставится задача переориентация личности на противоположный вектор развития. Педагогическая практика показывает, что чаще всего результатом коммуникации оказывается упрочнение имеющихся знаний и усиление тех стереотипов сознания и поведения, которые сформировались ранее. В массовой коммуникации известно, что люди, знакомясь с новой информацией, в первую очередь ищут в ней подтверждение уже выработанным, ранее сложившимся взглядам. Мы и книги читаем таким же образом. Нам нравятся те книги, в которых автор излагает близкие нам идеи, ценности, поступки. Во многом это объясняется спецификой человеческой психики. Она «действует таким образом, что человек отбирает именно ту информацию, которая соответствует его психологическим, идеологическим и прочим установкам, его склонностям и симпатиям, и отбраковывает ту, которая им не соответствует, причем первая лучше воспринимается, усваивается и запоминается, чем вторая» [5, с. 146]. Помимо механизмов психики, большую роль как в восприятии информации, так и в сопротивлении восприятию играют групповые стереотипы, сложившиеся в ближайшем социальном окружении.

1.6 Обратная связь

В теории коммуникации под *обратной связью* понимают ответную реакцию получателя на сообщение источника. Она обеспечивает возможность обеим сторонам корректировать свои цели и свое поведение относительно друг друга. Обратной связью выступает всякая информация, прямая или косвенная, отсроченная или немедленная, которую человек получает от другого участника коммуникации. Специфика социальной коммуникации в том, что, в отличие от автоматически управляемых систем, ответная реакция получателя достаточно непредсказуема. О достижении или недостижении результата мы узнаем благодаря обратной связи. Если получен желаемый результат, то обратная связь положительная, если нет, то отрицательная.

Роль обратной связи в процессе межличностной и массовой коммуникаций существенно различается. Это вызвано спецификой коммуникативных процессов. В массовой коммуникации все действия по созданию инфор-

мационного продукта осуществляются вне контекста восприятия — за пределами аудитории как потребителя этого продукта. Это означает разорванность коммуникации, что, согласно классическим моделям, выглядит как асимметрия обратной связи. Наблюдается взаимная скрытость производства информационного продукта от аудитории и восприятия его аудиторией от СМИ, что формирует главную особенность этого целостного, по сути, процесса. Каждый аспект имеет собственного «исполнителя»: с одной стороны — СМИ, с другой — аудитория. Причем у каждой стороны имеются собственные, связанные с этой деятельностью ожидания. Данная особенность приводит к большим сложностям, когда возникают непредвиденные последствия распространения информации, в частности искаженное восприятие информации или отказ от нее аудиторией.

Сам процесс массовой коммуникации состоит из следующих взаимосвязанных сложных действий:

- создание информационного продукта в пространстве, недоступном для воспринимающей стороны;
- исполнение или трансляция произведения (передача по радио или телевидению, текст в печатных СМИ) в публичном пространстве;
- восприятие или потребление продукта в пространстве, недоступном для производителей.

Данная специфика приводит к тому, что возможно использовать только отложенную обратную связь. Она может быть представлена в трех вариантах: 1) выбор коммуникативного средства потребителем; 2) его открытая реакция на продукцию, проявляющаяся в письмах и звонках в СМИ; 3) социологические и маркетинговые исследования по изучению аудитории. Сюда же можно отнести и различные виды вторичной коммуникации: взаимодействия журналистов между собой, представителей аудитории друг с другом и т.п. [11, с. 388–389].

Осознание этих проблем потребовало пересмотра теоретических представлений о роли СМИ в обществе. Новый взгляд на взаимодействие СМИ и аудитории и систему восприятия медийной информации на основе обратной связи предложили авторы теории

установления повестки дня Д. Шоу и М. Маккомс. Нужно указать на ее отличие в выборе предмета исследования от прежних теорий. Все прежние теории рассматривали роль СМИ в обществе и особенности восприятия аудиторией их сообщений, т. е. исследовалось то, что происходит на стороне получателя. Но не менее важные процессы для массовой коммуникации протекают и на стороне отправителя, там, где отбирается новостная информация и задаются рамки сообщений для аудитории. Именно на этом этапе решаются вопросы, что должно сообщаться публике. Этот отобранный материал становится повесткой дня.

Авторы дают описание научного понятия «установление повестки дня». Оно характеризует связь между освещением проблемы в СМИ и представлением о ее важности и значимости аудиторией этого СМИ. Причем исключалась идея влияния масс-медиа на то, что должны думать люди о проблеме и какие принимать решения. Но предполагалось возможность влияния масс-медиа на то, о чем должны думать люди и какие проблемы для них важны. В основе теории лежали материалы исследования двух президентских компаний 1968 и 1972 гг. Шоу и Маккомс предметом изучения сделали уровни осведомления о проблемах политического характера и информирования об их содержании. Для них было важно выяснить не что люди должны думать, а о чем они думают во время выборов. Для Шоу и Маккомса именно вопросы оценки и понимания ситуации людьми должны лежать в повестке дня СМИ, а СМИ на основе обратной связи создают картину политической, экономической и социальной жизни, как она видится их аудиторией. Сформированная таким образом повестка дня СМИ должна способствовать конструированию социальной реальности для политически активного населения. Масс-медиа, таким образом, брали на себя задачу по созданию общей культуры и распространению общих ценностей, которые спланировали население и вели к единству общества. Это значит, что реальность в определенном смысле такова, какой ее изображают масс-медиа. Все это привело к изменению роли СМИ в обществе.

В исследовании авторы показали возможности СМИ в установлении такой повестки дня, которая учитывается как публикой, так и кандидатами в президенты. Но если «не

только публика, но и кандидаты в президентских кампаниях подчиняются повестке дня, формируемой прессой, т. е. судят о событиях и воспринимают их как важные в той степени, в какой это предписано прессой, последняя оказывается действительно реальной властью, которой подчиняются даже политики общенационального масштаба» [11, с. 334]. В данном случае, говоря о власти, речь не идет о манипуляторах из СМИ, а подчеркивается значение СМИ за счет их всепроникающего влияния на разные слои аудитории. Данная теория формирования повестки дня выдвинула перед СМИ новую задачу по созданию общей политической культуры, состоящей в наборе общепринятых смыслов и значений, возникающих в процессе массовой и межличностной коммуникации. В межличностной коммуникации общение осуществляется в виде действия в зоне восприятия друг друга. Процесс коммуникации не прерывается, и обратная связь обеспечивает симметричность действий участников. Участники могут сразу оценивать воспринимаемую информацию и выбирать адекватные формы обратного действия.

Американский социолог и социалингвист Эрвин Гоффман (1922–1982), разрабатывая драматургический подход в социологии, особое внимание уделял межличностной коммуникации, в том числе управлению впечатлениями, которое возможно только с учетом обратной связи. Именно этой теме посвящена одна из первых его работ — «Представление себя окружающим в повседневной жизни» (1959). По мнению Гоффмана, наше поведение служит для окружающих людей источником информации. Зная об этом, люди, чтобы иметь реальную власть над ходом и итогом взаимодействия, сосредоточивают свое внимание не на достижении своей цели дозволенными и соответствующими для данной ситуации средствами. Они в большей степени обеспокоены вопросами формирования у партнеров по коммуникации желаемого ими впечатления того, что они действительно используют дозволенные средства для достижения намеченного [2].

На основе обратной связи всегда имеется возможность повлиять на то впечатление, которое создается у партнера по коммуникации. Люди, чтобы создать убедительное и последовательное впечатление о себе, неизбежно становятся «актерами», а их действия

приобретают драматургическую окраску. «Правильно поставленная и исполненная сцена заставляет аудиторию приписывать какое-то Я представленному характеру, но это приписывание, это Я, есть продукт состоявшейся сцены, а не причина ее» [2, с. 300–301].

Таким образом, в случае возможности обратной связи процесс коммуникации упрощается. Обратная связь — это проясняющий и очищающий от помех элемент коммуникации. Она выполняет следующие функции:

- обратная связь дает участнику сведения о том, как он воспринят в процессе общения другим, способствует обретению собственного «Я»;
- на основе обратной связи в соответствии с внутренними установками формируется представление о собеседниках;
- обратная связь вызывает корректировку последующего поведения в общении, делая его более эффективным.

В межличностной коммуникации под обратной связью понимается техника и приемы получения информации о партнере по общению, используемые собеседниками для коррекции собственного поведения в процессе общения. Обратная связь включает сознательный контроль и оценку реакций партнера, последующее изменение в соответствии с этим собственного поведения. Она предполагает умение видеть себя со стороны и правильно судить о том, как партнер воспринимает себя в общении.

В деловом общении специалистов обратная связь отвечает потребностям всех партнеров и является важным и необходимым условием установления доверительных отношений. Это достигается в том случае, когда партнер уверен, что общающийся с ним человек разделяет его проблемы, переживания, способен помочь ему. Основные издержки неэффективной обратной связи связаны с двумя моментами: во-первых, обратная связь оказывается неинформативной, так как участник коммуникации не получает реальной информации о том, как его воспринимает за счет обратной связи другой участник, что может происходить из-за ошибок в передаче обратной связи; во-вторых, информация, поступающая от источника коммуникации, не воспринимается, а отторгается получателем либо воспринимается искаженно, что может происходить вследствие нарушений в системе получения

обратной связи. Вполне возможны ситуации, сочетающие оба вышеназванных момента.

Подобные издержки в цепи передачи — приема обратной связи могут быть обусловлены действием самых различных факторов. Например, источник коммуникации не располагает достаточными данными о получателе, и потому его обратная связь не содержит реальной информации, или получатель информации по каким-либо «техническим» причинам оказался не в состоянии принять отправленные полноценные сведения. Таким образом, различные нарушения в организации обратной связи являются, как правило, следствием некорректных форм ее подачи. В целом же, неумение адекватно воспринимать возвращаемую информацию продуцирует коммуникационное общение, не удовлетворяющее его участников.

2 Коммуникативные барьеры

Очень часто мы бываем удивлены или расстроены тем, что наши очень простые слова, мысли, идеи не доходят до окружающих. Складывается впечатление, что окружающие не только не могут нас понять, но и не хотят этого делать. На пути общения возникают определенные преграды. Рассмотрим их природу и пути преодоления.

2.1 Понятие коммуникативных барьеров

Для того чтобы сформулировать понятие «коммуникативный барьер», не требуется обращения к теоретическим основаниям, это понятие не нужно выводить из других научных понятий. В данном случае нужно обратиться к самой сущности явления. *Коммуникативным барьером* является все то, что препятствует и не позволяет состояться эффективному коммуникативному действию. Здесь очень важно указать на эффективную или результативную составляющую коммуникации. Это действие может состояться, но оно может быть не совсем удачным в целом или для одного из участников, например, информация была не принята полностью или была искажена. Относительно межличностного общения суть барьеров будет иной. Мы уже подчеркивали, что цель процесса общения состоит не столько в передаче собственно информации от одного участника коммуникации к другому, сколько в передаче значения сообщения, т. е. смысла информации.

С учетом этого дополнения коммуникационными барьерами можно называть «препятствия на пути движения смысла от коммуниканта к реципиенту» [8, с. 168]. Адекватность восприятия смыслов во многом зависит от наличия или отсутствия в процессе общения коммуникативных барьеров. В процессе коммуникации человек может быть источником, получателем и непосредственно средством связи. В то же время он, как канал коммуникации, наиболее подвержен различным помехам. Тем не менее процесс коммуникации чаще всего использует человека и его возможности в качестве средства связи, что обуславливает определенные искажения в информационном процессе. Искажение информации, проходящей через одного человека, может быть незначительным. Но когда она проходит через несколько человек — ретрансляторов, искажение может быть существенным.

Не менее значима роль человека как получателя информации. Он выступает в этой роли как сложный и чувствительный элемент процесса коммуникации со своими чувствами и желаниями, жизненным опытом. Полученная им информация может вызвать внутреннюю реакцию любого рода, которая, возможно, усилит, исказит или полностью блокирует посланную ему информацию. В основе возникновения барьеров могут лежать объективные и субъективные факторы. Например, к объективным можно отнести социально-культурные барьеры, так как принадлежность к разным этносам, культурам, религиям приводит к разным интерпретациям понятий, или барьеры технической среды, такие, как помехи в телефонной сети. Иного плана субъективные барьеры, которые зависят от личностных характеристик и возникают в процессе отношений участников коммуникации, такие, как чувство неприязни, предвзятость и т.п.

Таким образом, коммуникативные барьеры создают различные препятствия в процессе осуществления коммуникации и являются причиной неэффективности этой деятельности, но решающим фактором их возникновения становятся субъективные характеристики участников коммуникации.

Выделим и психологические основания появления барьеров. Так как в процессе общения содержится и элемент воздействия на поведение, установки, мнения участника

коммуникации, то противоположная сторона воздвигает коммуникативный барьер в форме психологической защиты от постороннего воздействия. Таким образом, коммуникативный барьер, с одной стороны, это препятствие, возникающее преднамеренно или непреднамеренно и зависящее от различных факторов, с другой — возводимое специально (сознательно или бессознательно) для собственной защиты от воздействия. На характеристику барьеров оказывает значение среда, в которой разворачивается коммуникация. Это могут быть общие экономические, политические, культурологические и другие виды человеческой деятельности, а также профессиональные типы разного рода выполнения работ, каждая из которых образует свои коммуникативные барьеры. Наличие и специфика барьеров зависит от использования разных видов и форм коммуникации: вербальная — невербальная, устная — письменная, межличностная — групповая — массовая и т.д. Все это еще определяется человеческими характеристиками, поэтому их количество невероятно велико.

2.2 Классификация коммуникативных барьеров

В силу разных источников барьеров имеют место самые разные попытки их систематизации в коммуникативистике, психологии, педагогике, менеджменте, языкознании и т.д. Используем в качестве оснований следующую классификацию источников коммуникативных барьеров:

- среда или внешние условия коммуникации;
- технические средства коммуникации;
- люди как участники коммуникации;
- барьеры понимания.

Барьеры внешней среды

Внешняя среда способствует возникновению барьеров, которые создают дискомфортные условия передачи и восприятия информации. К ним относятся: акустические помехи — шум, стуки, звонки и т.д.; световые — блики, яркий свет, темнота и т.д.; погодные — ветер, снег, дождь и т.д. Любое из проявлений внешней среды может отразиться на коммуникативной деятельности, так как причиной возникновения этих барьеров является влияние факторов внешней среды на психо-

физиологические характеристики участников коммуникации.

В ряде случаев эти барьеры можно устранить, если воздействовать на факторы внешней среды, например, прекратить стук, устранить яркий свет, укрыться от дождя, включить кондиционер и т.п.

К внешним барьерам можно отнести неожиданно возникающие ситуации, прерывающие коммуникацию или мешающие восприятию информации, например, звонок телефона во время врачебной консультации или появление других людей во время переговоров. От большинства этих помех можно себя оградить, если отключить телефон или повесить соответствующую записку.

Барьером внешнего характера является ограничение коммуникации по времени. Процесс эффективной коммуникации требует определенных временных затрат, поэтому если жестко регламентировать время, то это отразится на результате коммуникации.

Технические барьеры

В теории информации для их обозначения чаще всего используется понятие «шумы», которое было введено в научный оборот К. Шенноном. Шумы означали возмущения, не являющиеся частью сообщения, передаваемого источником. В настоящее время его значение близко по смыслу к коммуникативному барьеру и означает все то, что искажает или прерывает передаваемый сигнал и в результате влияет на сообщение в целом.

Эти барьеры имеют естественное и искусственное происхождение. К естественным барьерам можно отнести шумы, возникающие в электрической сети во время грозных разрядов, и др., к искусственным — перегруженность телефонных каналов и др. Главной задачей является здесь распознавание смысла в передаваемой информации, отделение его от шумов и помех.

Особенно важным это становится в эпоху информационных технологий и использования глобальной сети — Интернета. В компьютерных системах является проблемой поиск и выделение нужной информации в глобальной компьютерной сети. Шумом можно считать громадное количество ненужной информации, собранной в Интернете, что становится барьером на пути ее систематизации и классификации. Все это приводит к трудностям

поиска информации, соответствующей какой-либо теме, из-за слабо решенных технических проблем по реализации семантического поиска информации в информационно-поисковых системах. Поэтому иногда говорят об информационном кризисе, когда при обилии информации невозможно найти уже известные данные или сведения, имеющиеся в глобальной сети. Для реализации адекватного поиска информации нужно решать две задачи. Одна из них — это помещение вновь создаваемых документов в электронные базы данных, что требует, в свою очередь, кропотливой и трудоемкой работы по переводу имеющихся архивов в электронный вид. Другая задача связана с обеспечением безопасности работы компьютерных систем. К техническим помехам при компьютерно-опосредованной коммуникации можно отнести компьютерные вирусы, спам, сайты сомнительного содержания, которые засоряют информационное пространство и перегружают сети.

Кроме того, к техническим барьерам Интернета необходимо отнести и фильтры — специальные средства, которые на основе программ оценивают важность той или иной поступающей к получателю информации. На основании этих оценок информация передается или отсеивается. Средства по защите электронной почты от так называемого «спама» в серверах являются примером такого фильтра. По статистике, представленной, например, на почтовом сервере Yandex.ru на 03.03.2008 отсеяно как спам 80,94% писем, удалено писем с вирусами 0,10 %. Разработанная в Яндексе программа фильтрации спама и массовых рассылок «Самооборона» отсеивает как спам от 50 до 85 % от числа всех пересылаемых писем. Несовершенство программ анализирующих корреспонденцию на спам приводит иногда к тому, что важные письма не доходят до конечного адресата, а спам-письма, использующие различные способы «ухода» от антиспамовых программ, приходят на электронные ящики пользователей Интернета [10].

«Человеческие» барьеры коммуникации

Человек как главное действующее лицо является причиной возникновения многих барьеров, и они зависят от его психологических и социокультурных характеристик.

На способность людей общаться, передавать и воспринимать информацию сильное влияние оказывают их психологические черты. Выделяют две функции психологических барьеров:

- функцию психологического препятствия, мешающего общению с другими людьми, зависит от особенностей либо ситуации, либо сообщения, либо личностных характеристик участников коммуникации;
- функцию психологической защиты, которая способствует повышению уровня психологической защищенности личности и обеспечивает ей относительную независимость и индивидуальность [5, с. 155–156].

Психологические барьеры условно можно разделить на два вида: барьеры отношения и барьеры навыков общения. Возникновение психологических барьеров отношения, прежде всего, связано с явлением перцепции (познания, восприятия коммуникантом и реципиентом друг друга). На положительно направленную перцепцию влияет много факторов (симпатия и антипатия, ситуация общения, уровень сформированности коммуникативных умений и др.).

Здесь большое значение имеет проблема рефлексии и конструирования «образа Я» в процессе коммуникации. Дело в том, что в процессе осуществления коммуникативного акта в сознании источника образуются собственный образ и образ получателя. В свою очередь в сознании получателя складываются собственный образ и образ источника. В реальной жизни эти образы не совпадают. Возникает психологический барьер, суть которого заключается в том, что обмен сообщениями от источника и от получателя направлен к разным образам [8].

В электронной коммуникации собственные образы источника и получателя можно распознать по некоторым косвенным признакам, например, анализируя так называемый ник (имя, псевдоним) и аватар (маленькая картинка, изображение, присвоенное себе самому, отражение «электронной души человека»), которые часто используются в межличностном компьютерно-опосредованном общении [10].

Часто барьеры отношения — возникновение чувства неприязни, недоверия к коммуниканту — распространяются и на передаваемую информацию. К барьерам отношения можно

отнести барьеры, связанные с физическим и эмоциональным состоянием человека (болезненное состояние человека, состояние страдания или горя, состояние гнева, отвращение или брезгливость, презрение, страх, стыд и вина).

Еще один вид психологических барьеров — барьеры навыков общения — проявляются тогда, когда препятствием для общения является стремление одного из участников коммуникативного процесса, манипулируя информацией, достигать своих, иногда корыстных целей. При компьютерно-опосредованном общении всегда существует опасность, что вы общаетесь не с «реальным» человеком, а с его ролевой функцией или даже с «маской». Распознать такую «маску» достаточно сложно, так как мы не видим выражения лица собеседника, его мимики, жестов, не слышим интонации голоса.

Необходимо указать еще некоторые формы психологических барьеров, к ним относятся: нервное напряжение, которое может привести к эмоциональному срыву; скованность мысли и неспособность решить даже простые задачи; провалы в памяти; неадекватность восприятия и реагирования на действия других людей и т.п.

К *социально-культурным барьерам* можно отнести социальные, политические, религиозные и профессиональные барьеры. Говоря о социально-культурных барьерах, можно сказать, что «социальный барьер возникает между людьми, говорящими на одном и том же естественном языке, но принадлежащими к различным социальным группам» [8, с. 168] или к различным культурным слоям.

Люди одновременно существуют в социальной и культурной среде. Люди различных этнических, социальных, профессиональных, религиозных и иных групп создают свою собственную культуру, собственные знаковые системы (языки), стереотипы мышления и стандарты поведения, которые становятся очевидны при столкновении с другими культурами. Многообразие мира возможно только за счет множества культур и субкультур. Но это создает серьезные коммуникативные барьеры, связанные с несовпадением, а порой и конфликтом норм, ценностей, стереотипов сознания и поведения.

Это несовпадение порождает культурные барьеры коммуникации. Наиболее очевидные

среди них — лингвистические и семантические барьеры. Они возникают из-за языковых различий, люди могут говорить на одном языке, но не понимать друг друга из-за различий лексиконов — богатых у одних и ограниченных у других, из-за несовпадения тезаурусов — лингвистического смыслового наполнения произносимых слов. Различаются языки не только народов, но и разных социальных групп.

Очевидно, что коммуникация возможна только в том случае, если участники коммуникации владеют общим кодом, т. е. системой знаков, к которой относится и язык. Однако общности знаков, в частности языка, порой недостаточно для адекватной коммуникации, если носители одного языка зачастую не понимают друг друга. Необходима еще и общность значений, придаваемых этим знакам коммуникантами, что создает процесс понимания друг друга.

Барьеры понимания

Этот блок барьеров можно охарактеризовать как чисто коммуникационный. Если предыдущие барьеры возникали по поводу разных элементов процесса коммуникации, то эти барьеры связаны непосредственно с процессом коммуникации. В первой главе, говоря о коммуникации как о сложном акте и ссылаясь на Лумана, мы выделяли три составные части: информацию, сообщение и понимание. Понятие информации и сообщение мы уже рассматривали, в данном случае обратимся к пониманию. Тогда нами подчеркивалось, что понимание возникает только в том случае, если было что-то сказано. По этому поводу можно выделить барьеры следующего характера.

1) Барьеры фонетические, возникающие по поводу непонимания сообщения из-за невыразительной речи, речи-скороговорки, использования звуков-паразитов, дефектов речи и т.д. Иногда при использовании плохих каналов связи могут возникать технические препятствия, затрудняющие восприятие физических характеристик речи: тембра, качества дикции, произношения. Кроме того, на восприятие речи отправителя коммуникации большое влияние оказывают его индивидуальные особенности (возраст, образование, национальность).

2) Семантические барьеры возникают из-за различия используемых значений слов или смыслов значений. Разница в системах

значений зависит от возраста, профессии, образования участников коммуникативного акта, т. е. от неповторимого индивидуального жизненного опыта. Из-за разности вкладываемых смыслов в слова иногда в коммуникации используются понятия, имеющие разное значение для источника и получателя. При любых видах коммуникации необходимо учитывать возможную смысловую разницу у собеседников. Для осуществления успешной коммуникации следует избегать употребления сленговых словечек, профессиональных терминов и пр., заменяя их синонимами, упрощая насколько возможно передаваемую информацию.

3) Стилистические барьеры свидетельствуют о несоответствии стиля речи отправителя ситуации общения. Если рассматривать стиль как отношение формы передаваемой информации к ее содержанию, то для преодоления стилистических коммуникативных барьеров необходимо, чтобы форма была адекватна содержанию, т. е. необходимо передавать реципиенту информацию грамотно оформленную и структурированную.

4) Логические барьеры возникают тогда, когда логика передаваемой информации сложна либо противоречива. Здесь надо отметить наличие различных логик (детской, женской и пр.). При непосредственной межличностной коммуникации опасность представляют рассуждения, в которых некоторые посылки или следствия не формулируются в явном виде. В процессе объяснения необходимо прибегать к дополнительным комментариям, чтобы пояснить свою мысль, хотя это и замедляет процесс общения.

В завершение нужно отметить, что умение общаться важно для всех людей, важно всем, чтобы их понимали, чтобы их слушали и слышали. Для людей, чьи профессии связаны с умением общаться, знание коммуникативных барьеров и навыки по их преодолению должны стать частью их профессии.

Заключение

Вопросы изучения структуры и элементов коммуникационного не так просты, как кажутся. Это обусловлено большой сложностью коммуникационного процесса и взаимозависимостью его элементов. Во-первых, структура и элементный состав межличностной и массовой коммуникаций не совпадают,

поэтому при их анализе требуется учитывать коммуникационную специфику. Во-вторых, каждый элемент коммуникационного процесса представляет собой сложное образование. По поводу роли этих элементов в коммуникации имеется большое количество теоретических концепций, причем некоторые из них не дополняют другие теории, а противоречат им. В целом, это обусловлено большой сложностью коммуникационного процесса и взаимозависимостью его элементов.

Относительно барьеров коммуникации можно сказать, что главной трудностью является их описание. Возможность классификации ограничена тем, что на каждом участке социальной жизни может возникнуть тот или иной барьер, причем его преодоление требует иногда разных подходов, в каждом случае индивидуальный. В целом, нужно отметить, что с усложнением социальной жизни будет увеличиваться количество барьеров и усложняться пути их преодоления.

Литература

1. **Бодрийяр Ж.** Система вещей. – М.: Рудомино, 1999.
2. **Гоффман И.** Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2000.
3. **Луман Н.** Социальные системы. Очерк общей теории. – СПб.: Наука, 2007.
4. **Маклюэн М.** Понимание медиа: Внешние расширения человека. – М., Жуковский: Канон-Пресс-Ц, Кучково Поле, 2003.
5. Основы теории коммуникации / под ред. М. А. Василица. – М.: Гардарики, 2003.
6. **Парсонс Т.** О структуре социального действия. – М.: Академический проект, 2000.
7. **Почепцов Г. Г.** Медиа: теория массовых коммуникаций. – Киев: Альтерпрес, 2008.
8. **Соколов А. В.** Общая теория социальной коммуникации. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002.
9. **Фестингер Л.** Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000.
10. **Тищенко В. А.** Барьеры общения в электронной коммуникации. URL: www.ifets.ieee.org/russian/depositary/v11_i2/pdf/5.pdf (дата обращения: 15.08.2011).
11. **Черных А.** Социология массовых коммуникаций. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2008.
12. **Эко У.** Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – СПб.: Симпозиум, 2006.
13. Эффективная коммуникация: история, теория, практика // Словарь-справочник. – М.: ООО «Агентство КРПА Олимп», 2005.

МОТИВАЦИЯ К РОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ В МОНО- И МЕЖЭТНИЧЕСКИХ СЕМЬЯХ

Бородкина Г. В., Романова Е. Г.,
МГПУ, Москва

В статье рассматривается проблема демографического кризиса в России, анализируются основные мотивы к рождению детей у россиян, состоящих в моно- и межэтнических браках.

Ключевые слова: мотивация, репродуктивные мотивы, демографический кризис, старение нации, рождаемость, моно- и межэтническая семья.

MOTIVATION TO THE BIRTH OF CHILDREN IN MONO- AND INTERETHNIC FAMILIES

Borodkina G. V., Romanova E. G.,
MSPU, Moscow

In this article the problem of the demographic crisis in Russia is considered, basic motives to the birth of children in Russia in mono and interethnic marriages are analysed.

Key words: motivation, reproductive motives, demographic crisis, aging of the nation, birth, mono- and interethnic families.

В начале XXI столетия все современные крупные государства столкнулись с одной очень большой проблемой — демографическим кризисом. Он сопровождается старением нации, снижением рождаемости и приводит к постепенному вымиранию. Причем низкий уровень рождаемости принято считать основным критерием старения населения. В Европе старение население началось в XIX в. Например, во Франции уже в 1870 г. доля лиц старше 60 лет составляла более 12%. И это происходило на фоне длительного, начиная с конца XVII в., массового распространения внутрисемейного регулирования рождаемости. В СССР активный прямой контроль над репродуктивным поведением, рождаемостью был зарегистрирован исследователями уже в 1920 г. [4]. В России резкий процесс старения населения обнаружил себя в 90-е гг. XX в. Именно с этого периода в России стал активно распространяться европейский тип брачности, для которого были характерны очень позднее вступление в первый брак [4], направленность на однодетность, вплоть до бездетности [1], активный контроль репродуктивного поведения как формы массового, всеобщего поведения [5].

В современной России число однодетных семей составляет 67% в общем числе семей с детьми — это примерно 14 млн семей. Российская семья стала традиционно однодетной,

а мотивация к рождению детей у населения крайне низка. По мнению демографов, на современном этапе развития происходят такие перемены, которые определяют и объясняют то, что принято называть малодетностью. В первую очередь, это нуклеаризация семьи и «отмирание многодетности». Во-вторых, утрата семьей центрального места в жизнедеятельности личности. Причем и «отмирание многодетности» и нуклеаризацию демографы часто объясняют тем, что семья потеряла свою «автономность от социальных институтов и общества в целом» и возник «перевес внесемейных ориентаций над семейными» [1, 4, 5, 6]. В-третьих, утрата детьми их былой экономической и социальной полезности семье как главная причина падения их ценности для родителей. И, последнее — утрата детьми центрального места в семье и снижение их ценности для родителей. «Дети уже не считаются высшим благом жизни, а соизмеряются с другими ценностями, потребность в них включается в общий ряд материальных и духовных потребностей» [6].

Потребность иметь детей — это социально-психологическое свойство социализированного индивида, проявляющееся в том, что без наличия детей и подобающего их числа индивид испытывает затруднения в личностной самореализации [1]. Одним из эффективных методов повышения рождаемости

является мотивация граждан к созданию семьи и рождения первого, второго и даже третьего ребенка. Однако, просто рекламы и призывов не достаточно. И, как показывают исследования, даже выплата за рождение второго, третьего ребенка не рассматривается большинством семей как стимул к рождению последующих детей.

Репродуктивные мотивы представляют собой психическое состояние личности, побуждающее индивида к достижению разного рода личных целей через рождение определенного количества детей. Репродуктивные мотивы (или мотивы рождаемости) подразделяются на экономические, социальные и психологические.

1. Экономические мотивы рождения детей побуждают к рождению того или иного числа детей благодаря тому, что через это событие достигаются определенные экономические цели: стремление приобрести какие-то материальные выгоды или повысить (сохранить) экономический статус.

2. Социальные мотивы побуждают к рождению определенного числа детей в пределах бытующих социокультурных норм детности и являются индивидуальной реакцией на эти нормы.

3. Психологические мотивы — через рождение определенного числа детей достигаются какие-либо сугубо личностные, внутренние цели личности. Эти мотивы делятся на два класса в зависимости от отношений, в которых родители выступают как субъекты или объекты [1].

Ведущие мотивы деторождения разнообразны и представляют собой как реализацию потребности в родительстве, так и другие, значимые для мужчин и женщин потребности.

Для нас интерес представляли мотивы к рождению детей респондентов, россиян, состоящих в моно- и межэтнических браках. Изучая влияние религиозности на семейную жизнь представителей различных конфессий, А. Синельников [7] заключил, что для респондентов всех религий и конфессий, равно как и для нерелигиозных, семейный образ жизни сильнее всего ассоциируется с наличием законного супруга, затем — с наличием хотя бы одного ребенка, значительно слабее — с двухдетностью, еще меньше — со среднететностью (3–4 ребенка). На последнее место все группы

респондентов поставили ассоциацию с многодетностью (5 и более детей). Если произойдет возвращение большинства населения к религии в тех формах, в каких оно имело место до сих пор, то это может ненамного повысить рождаемость, но в рамках преобладающей малодетности изменится пропорция между числом однодетных и двухдетных семей в пользу последних, семьи же с тремя и более детьми останутся меньшинством. Следовательно, среди людей, причисляющих себя к верующим, активно религиозные составляют явное меньшинство. Поэтому, каким бы позитивным ни было их брачное и репродуктивное поведение, их влияние на демографическую ситуацию в стране может стать решающим только тогда, когда они станут большинством. И, продолжая свою мысль, автор пишет: «Религиозное возрождение оказывает позитивное влияние на демографические установки и демографическое поведение людей. Однако степень этого влияния в современных условиях недостаточна для преодоления кризиса семьи как социального института и прекращения депопуляции, т. е. естественной убыли населения. Для решения данной проблемы необходимо, чтобы это возрождение носило реальный, а не формальный характер».

В исследовании приняли участие 340 человек: мужчины и женщины от 20 до 49 лет трех народов (русского, татарского, дагестанского), состоящих в моно- и межэтнических зарегистрированных браках. Опрос проходил методом анкетирования очного и заочного (в социальных сетях). Обработка данных проводилась в программе SPSS 17 и Excel 2007.

Выявлялись главные мотивы рождения детей вообще и последующих детей, в частности. Так, среди ответов мужчин, состоящих в браке с представительницей своего или другого народа, основным мотивом к рождению первого ребенка было «продолжение своего рода». Причем среди дагестанцев, вне зависимости от этнической принадлежности супруги, этот вариант ответа встречался чаще, чем среди представителей других народов (74–77% против 47–65%; $t = 2,7$). Для русских мужчин значительно чаще, чем представителям других народов, важен «сам ребенок, как объект любви и заботы» (29–32% против 12–26%; $t = 2,5–1,86$). Для этой группы респондентов также характерно стремление

«соответствовать социальным ожиданиям («быть как все»)» — 3% ($t = 2,4-1,6$).

Женщины, вне зависимости от этнической принадлежности и состояния в браке с представителем того или иного народа, главным мотивом назвали самого ребенка, «как объект любви и заботы» (рис. 1).

Причем среди представительниц татарского и дагестанского народа таких было значительно больше ($t = 3,4$), чем среди русских женщин, за исключением тех, которые состояли в браке с дагестанцем. Для многих женщины, в отличие от мужчин, также важно «сделать счастливым любимого человека». Отличительными ответами женщин, состоящих в моноэтническом браке с русским мужчинами, были «сохранение собственного здоровья» и «удержать любимого человека».

Распределение мотивов к рождению второго и последующего ребенка у мужчин и женщин, состоящих в моно- и межэтническом браке показало следующее распределение (рис. 2, 3). Для всех исследуемых мужчин важным моментом рождения второго и последующего ребенка является «желание иметь ребенка другого пола». Наиболее значимо это для представителей дагестанского

народа (46–50% против 28–29%). У представителей русского и татарского народа ведущим мотивом к рождению второго и последующих детей «желание иметь маленького» (35–38% против 16–18%; $t = 4,1-3,7$). Мотивом для рождения последующих (вторых – третьих) детей мужчины назвали также «желание укрепить семью» (причем среди мужчин-дагестанцев этот ответ встречался чаще, чем среди представителей других народов) и «стремление улучшить жилищные условия» (эти мотивы встречались в моноэтнических браках представителей дагестанского и русского народа).

У женщин, вне зависимости от состояния в моно- или межэтническом браке, главным мотивом к рождению второго и последующего ребенка оказалось «желание иметь малыша» (рис. 3).

В браках с дагестанцами существенно чаще в своих ответах женщины указывали на «желание партнера» иметь очередного ребенка (23–26% против 12–14%; $t = 2,8$). Почти в равной мере респондентами был указан мотив «иметь ребенка другого пола», «удовлетворить просьбу имеющегося ребенка». И лишь 4% русских женщин родили бы последующих детей для «улучшения жилищных условий».

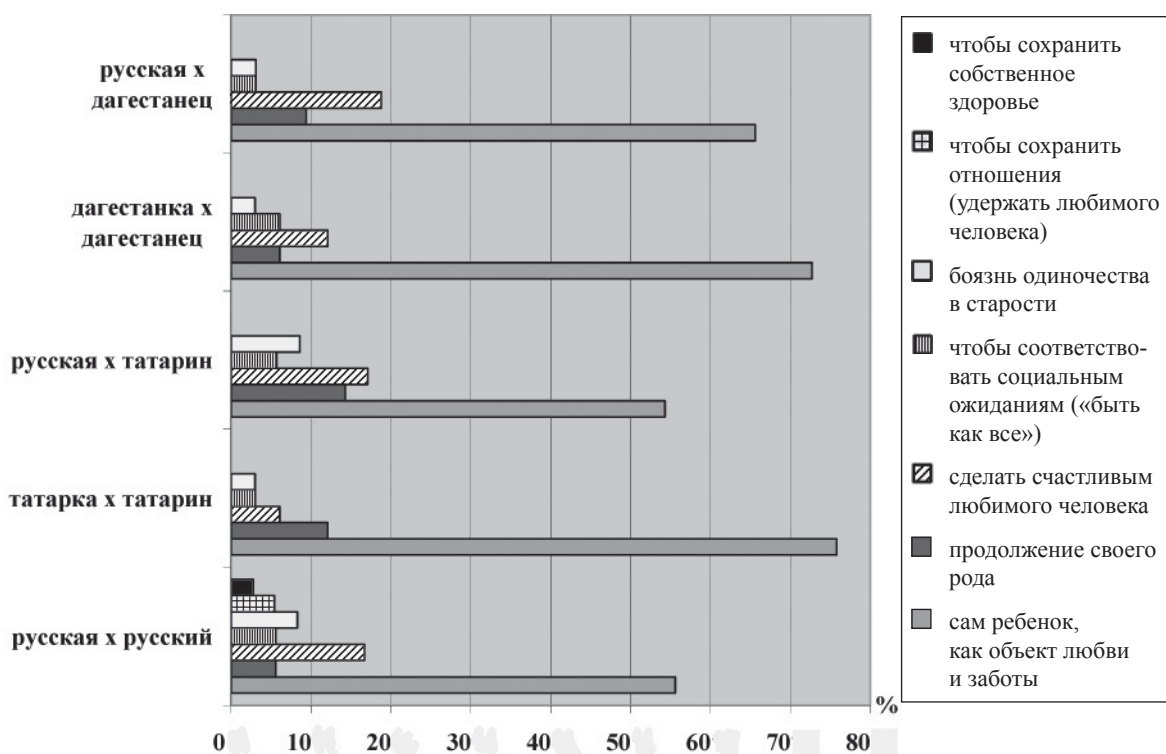


Рис. 1. Распределение главных мотивов к рождению ребенка у женщин разных народов (русского, татарского, дагестанского)

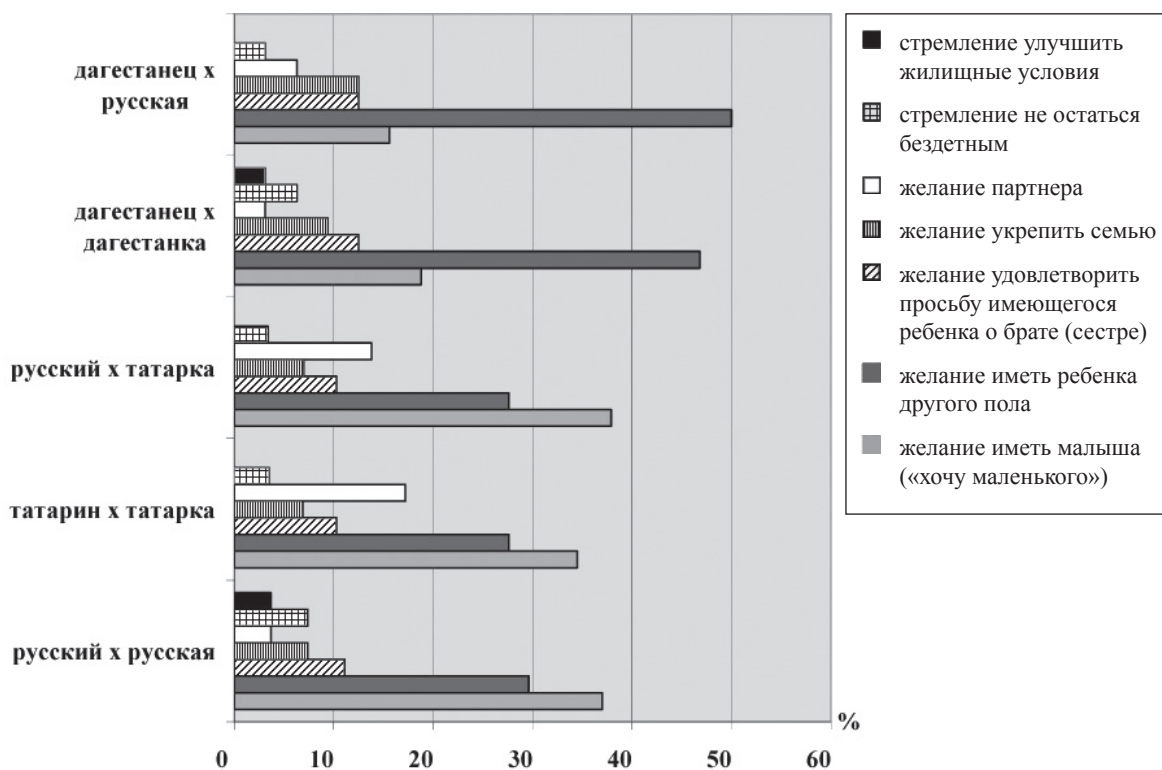


Рис. 2. Распределение (в %) мотивов к рождению второго и последующего ребенка у мужчин изучаемых групп

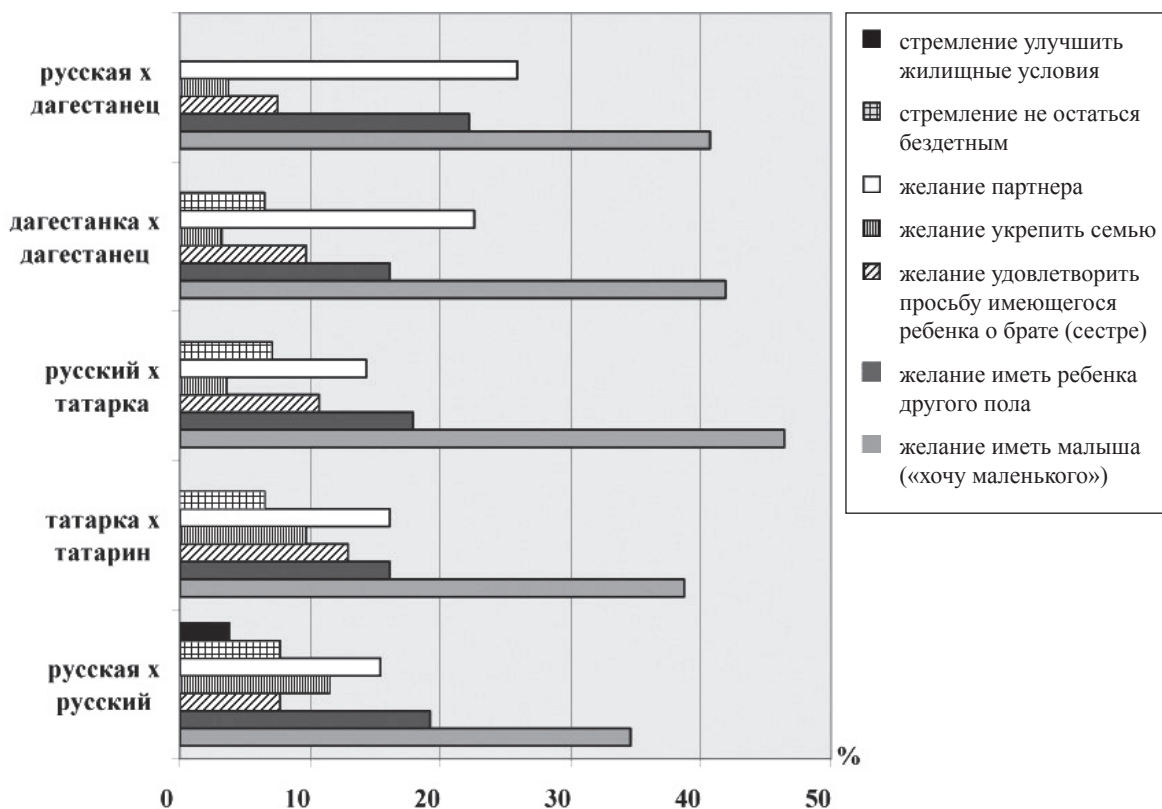


Рис. 3. Распределение (в %) мотивов к рождению второго и последующего ребенка у женщин изучаемых групп

Таким образом, результаты опроса по мотивации к рождению ребенка показали, что для мужчин во всех этнических группах доминирующей мотивацией является «продолжение своего рода», а для женщин — «сам ребенок, как объект любви и заботы». Ведущим мотивом к рождению второго и последующего ребенка у мужчин и женщин из моноэтнических групп «русские — русские», «татары — татары», «русские — татары», а также у женщин, состоящих в браке с дагестанцем, является «желание иметь малыша». У дагестанских мужчин главным мотивом является «желание иметь ребенка другого пола». Ведь, как известно, для кавказских мужчин очень важно наличие наследника в семье.

В данном исследовании рассматривался также перечень факторов общего характера, способных послужить препятствиями в рождении детей, в том числе материальные и жилищные трудности, личные интересы и карьера партнеров, взаимоотношения в семье (рис. 4). Практически во всех исследуемых группах (мужчины и женщины, состоящие в моно- или межэтническом браке) одной из основных помех к рождению вторых и последующих детей являются жилищные

и материальные условия. Для многих респондентов, участвовавших в исследовании, препятствием к рождению очередных детей является возраст младшего ребенка, собственный возраст либо неудовлетворительное состояние собственного здоровья.

При рассмотрении вопроса о влиянии мер демографической политики 2007–2011 гг. в виде дополнительной государственной помощи семьям с детьми, направленной на рождение второго и последующих детей, большинство респондентов отрицало мотивирующее влияние государственной поддержки на формирование решения о рождении ребенка (рис. 5). Следовательно, мы можем предположить, что меры социально-экономического стимулирования семей неэффективны. Наше предположение лишь дополняет выводы исследований Н. А. Волгина [3] с соавторами о том, что «демографическая политика, использующая только экономические рычаги (льготы, пособия семьям с несколькими детьми, налоги на бездетность), нигде не дала прочных результатов».

Таким образом:

1. В основе репродуктивного поведения лежат психологические мотивы, сопряженные

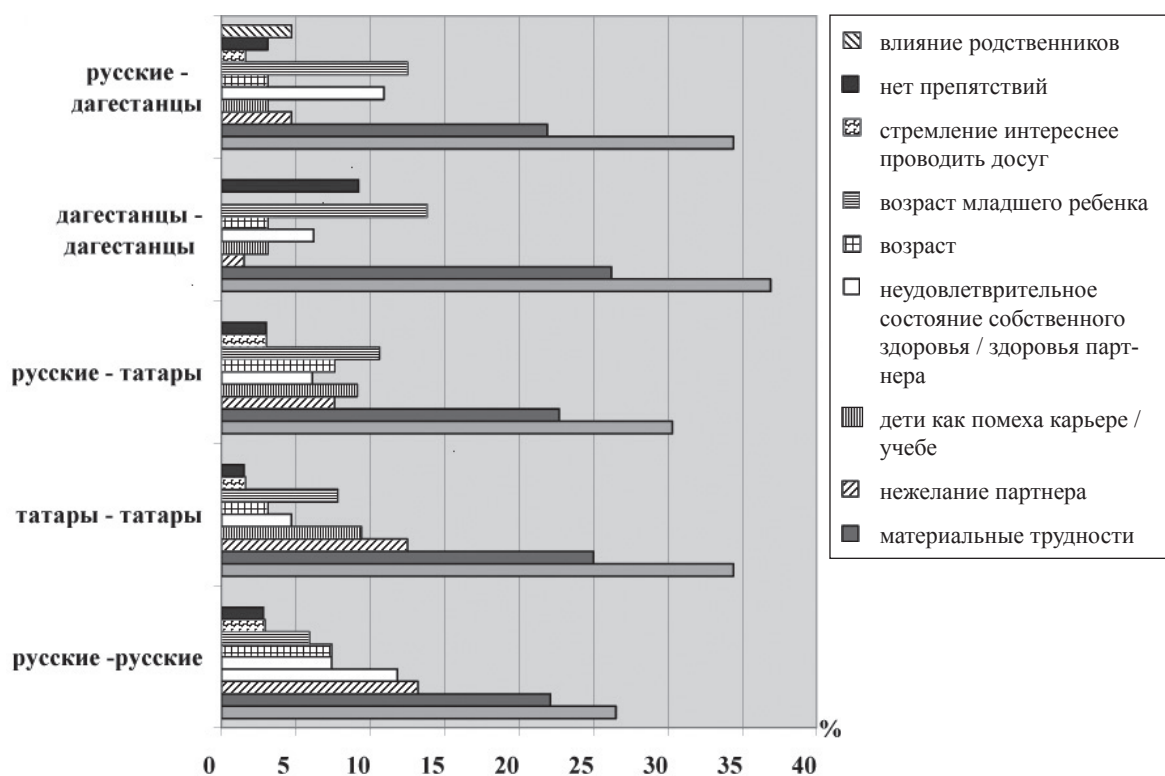


Рис. 4. Распределение ответов (в %) по значимости факторов, препятствующих рождению детей в семьях респондентов

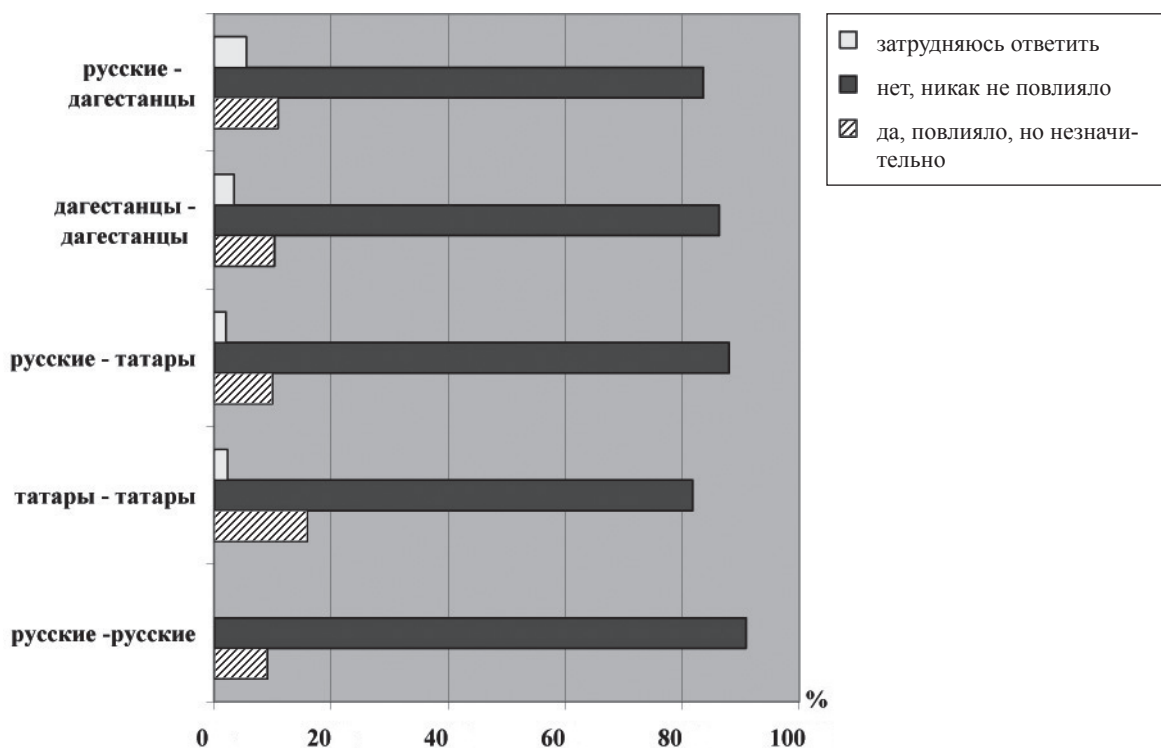


Рис. 5. Распределение (в %) ответов респондентов о влиянии поддержки государства на рождение детей в изучаемых семьях

с культурными традициями представителей различных народов.

2. Для большинства респондентов, вне зависимости от пола и этнической принадлежности, состояния в моно- или межэтническом браке основным препятствием к рождению

последующих детей в семье являются жилищные условия и материальные проблемы.

3. Проводимые государством меры по материальному стимулированию семей не являются мотивирующим фактором к рождению детей в семьях россиян.

Литература

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М.: МГУ, 1996. – С. 95, 147, 246.
2. Антонов А. И. Микросоциология семьи. – М.: ИНФРА, 2005. – С. 291–304.
3. Архангельский В. Н. Мнения о «помехах» к рождению детей в семье и о действительных трудностях реализации желаемого числа детей. – URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=20&idArt=320 (дата обращения: 12.07.2011).
4. Вишневский А. Г. О мотивационной основе рождаемости // Демографическое развитие семьи. – М.: Статистика, 1979. – С. 125–149.
5. Вишневский А. Г. Избранные демографические труды: в 2 т. – М.: Наука, 2005. – Т. I: Демографическая теория и демографическая история. – С. 94–282; Демография: учебник / под общ. ред. Н. А. Волгина. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – С. 136–154.
6. Козлов В. И. Этническая демография. – М., 1977. – С. 151.
7. Синельников А. Б. Семейная жизнь и религиозность. – URL: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=20&idArt=247 (дата обращения: 12.07.2011).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2011, № 3 (II)



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ, декан психологического факультета ИПССО ГОУ ВПО МГПУ, заведующая кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГОУ ВПО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования, Лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования за 1998 г., Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 2009 г. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов РФ.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychology, Full professor, Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU, Dean of the Faculty of Psychology of IPSSR of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU, Head of the Department of General and Practical Psychology. Honoured Teacher of the Russian Federation, Honorary member of the Higher Professional Education. Laureate of the Award of the President of the Russian Federation in a sphere of Education 1998, Laureate of the Award of the Government of the Russian Federation in a sphere of Education 2009. The Emeritus Professor of MCPU, the member of presidium of Educational and Methodological amalgamation of the Universities of the Russian Federation.

E-mail: olgak@psy.mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за 2009 г., Почетный работник высшего профессионального образования.

RYZHOV Boris Nikolayevich — Doctor of Psychology, Full professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU. Laureate of the Award of the Government of the Russian Federation in a sphere of Education 2009, Honorary member of the Higher Professional Education.

E-mail: rizhov51@mail.ru



ТЮКОВ Анатолий Александрович — доцент, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

TYUKOV Anatoly Alexandrovich — Docent, PhD (Psychology), professor of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.

E-mail: Tjukov@mail.ru



УРЫВАЕВ Юрий Викторович — доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ. Заслуженный деятель науки РФ.

URYVAEV Yuriy Victorovich — Doctor of Medicine, Full professor, professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU, Honoured Scientist of the Russian Federation.

E-mail: uryvaevy@yandex.ru



МАКШАНЦЕВА Людмила Викторовна — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ, ученый секретарь диссертационного совета Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

MAKSHANTSEVA Ludmila Viktorovna — Docent, PhD (Psychology), docent of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship and scientific secretary of the dissertation council of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.



ЯНЬШИН Петр Всеволодович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии самарского филиала ГОУ ВПО МГПУ, г. Самара.

YANJSHIN Peter Vsevolodovich — Doctor of Psychology, Full professor, Head of the Department of General and Social Psychology of Samara Filial of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.

E-mail : yapetr@yandex.ru



КОСОВА Анна Николаевна — соискатель звания кандидата психологических наук кафедры общей и социальной психологии самарского филиала ГОУ ВПО МГПУ, клинический психолог филиала № 24 ФГУ «ГБ МСЭ по Самарской области».

KOSOVA Anna Nikolaevna — post-graduate student of the Department of General and Social psychology of Samara Filial of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU, clinical psychologist of № 24 filial FGU «GB MSA» hospital.

E-mail: ayva@list.ru



ШИЛОВА Тамара Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

SHILOVA Tamara Alekseevna — Doctor of Psychology, Full professor, Head of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Institute of a Higher Professional Education MСPU.



СЕНКЕВИЧ Людмила Викторовна — доцент, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой клинической и коррекционной психологии ГКА им. Маймонида.

SENKEVICH Ludmila Viktorovna — Docent, PhD (Psychology), Head of the Department of Clinical and Remedial Psychology of the State Classical Academy by Maimonides.

E-mail: lvsenkevich@mail.ru



ФАРИНОВИЧ Виталий Владимирович — старший преподаватель Института св. Фомы Аквинского (Москва).

FARINOVICH Vitaly Vladimirovich — the senior lecturer of the Institute of Saint Thomas Aquinas (Moscow).



КУЛАГИНА Ирина Юрьевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, декан факультета повышения квалификации МГППУ, профессор кафедры возрастной психологии, ученый секретарь диссертационного совета МГППУ.

KULAGINA Irina Yuryevna — PhD (Psychology), senior researcher, Dean of the Faculty of Advanced Training Courses MGPPU, professor of the Department of Aging Psychology and scientific secretary of the dissertation council of MGPPU.



ПОЛЯКОВ Евгений Александрович — кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии ФЭП МГППУ.

POLYAKOV Evgeny Alexandrovich — PhD (Psychology), docent of the Department of Scientific Bases of Extreme Psychology of FEP MGPPU.



ЛИПП Дидье — психоаналитик, член Международной Психоаналитической Ассоциации, ведущий научный сотрудник Института Монсури, Париж, Франция, специалист в области работы с подростками.

LIPPE Didier — psychoanalyst, member of the International Psychoanalytical Assosiation, senior research worker of the Institute Monsourit (Paris, France), a great authority in the field of work with teenagers.



ИРИНА-КОГАН Вероника Рафаиловна — ректор Государственной классической академии имени Маймонида, доктор философских наук, профессор.

IRYNA-KOGAN Veronica Rafailovna — Rector of the State Classical Academy by Maimonides, Doctor of philosophy, Full professor.



КАЗАРЕНКОВ Вячеслав Ильич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (РУДН).

KAZARENKOV Vyacheslav Ilyich — Doctor of Pedagogy, Full professor, professor of the Department of Social and Differential Psychology of Peoples' Friendship University of Russia (PFUR).

E-mail: vikprof2003@mail.ru



ЧАМКИН Анвар Сергеевич — доктор философских наук, профессор. Профессор кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

CHAMKIN Anvar Sergeevich — Doctor of sociology, full professor. Professor of the Department of General and Applied Sociology of IPSSR of State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.

E-mail: anvar@realmail.ru



БОРОДКИНА Галина Владимировна — доцент, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник, доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГОУ ВПО МГПУ.

BORODKINA Galina Vladimirovna — Docent, M.D., senior researcher, docent of the Department of General and Applied Sociology of IPSSR of State Educational Institute of a Higher Professional Education MCPU.

E-mail: borg272@mail.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 3 (II) 2011

Выходит 2 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
Е. Смолян
В. Демкин

Формат 70 x 108 1/16. Усл. печ. л. 11,7. Тираж 500 экз.

Изготовлено ООО фирмой «Ин-Кварто»
119034, Москва, Курсовой пер., 17
Тел. +7(495) 233-27-98